



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Jemiina Finni &

Maija Selin

LASTEN JA AIKUISTEN YHTEISÖ

Lasten osallisuuden toteutuminen ja vertaaminen tavallisen päiväkotiryhmän ja montessoripedagogiikkaa toteuttavan päiväkotiryhmän kesken

Sosiaali- ja terveysala
2016

TIIVISTELMÄ

Tekijä	Jemiina Finni & Maija Selin
Opinnäytetyön nimi	Lasten ja aikuisten yhteisö. Lasten osallisuuden toteutuminen ja vertaaminen tavallisen päiväkotiryhmän ja montessoripedagogiikkaa toteuttavan päiväkotiryhmän kesken
Vuosi	2016
Kieli	suomi
Sivumäärä	64 + 5 liitettä
Ohjaaja	Kaisa Konttinen

Tässä tutkimuksessa on tutkittu lasten osallisuuden toteutumista tavallisessa päiväkotiryhmässä ja montessoripedagogiikkaa toteuttavassa päiväkotiryhmässä. Lisäksi haluttiin selvittää millaisia eroja osallisuudesta löytyy kahden erilaisen päiväkotiryhmän välillä. Tutkimuksessa on myös tuotu esiin ajatusta yhteisestä lasten ja aikuisten yhteisöstä, siitä miten osallisuus vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä lasten osallisuudesta päiväkodin arjessa ja innostaa toteuttamaan sitä.

Teoreettisessa viitekehyksessä avataan osallisuuden käsitettä ja käsitellään osallisuutta päiväkodin arjen perustoimintojen näkökulmasta. Lisäksi esitellään montessoripedagogiikan perusajatusta. Tutkimus on kvalitatiivinen ja sen aineisto kerättiin havainnoimalla kahta päiväkotiryhmää viikon ajan toukokuussa 2016.

Tutkimustulokset osoittavat, että päiväkodeissa osallisuus on noussut erittäin merkittäväksi tekijäksi ja käytössä on erilaisia lasten osallisuutta vahvistavia toimintatapoja. Lisäksi päiväkodeissa näkyi, että lasten yksilöllisyyttä vaalitaan. Osallisuus on nähty tärkeäksi jokapäiväisessä arjessa. Montessoripedagogiikkaa toteuttavassa päiväkotiryhmässä työskentelee aikuisia, jotka kunnioittavat pedagogiikkaa ja toiminta lähtee lapsesta. Molempien päiväkotien näkemykset kasvatuskumppanuudesta ovat samankaltaiset. Aikuisilla on merkittävä rooli lasten osallisuuden toteutumisessa, heidän tulee kerätä lapsista tietoa ja osata hyödyntää tätä, lisäksi aikuisilta vaaditaan taitoa osata kehittää osallisuutta vahvistavia toimintatapoja päiväkodin arkeen.

Avainsanat	lasten osallisuus, yhteisöllisyys, varhaiskasvatus, päiväkodin arki, montessoripedagogiikka
------------	---

ABSTRACT

Author	Jemiina Finni and Maija Selin
Title	A Community of Adults and Children. A Study of Participation in Two Pedagogically Different Early Education Groups.
Year	2016
Language	Finnish
Pages	64 + 5 Appendices
Name of Supervisor	Kaisa Konttinen

The aim of this bachelor's thesis is to investigate the way in which participatory pedagogy is used in two different early education groups. The aim is also to find out how the two groups differ in terms of the participation of children, as one was an average Finnish early education group, while the other was a group, which used Montessori pedagogy. The thesis also introduces an idea of a joint community of adults and children and how participatory pedagogy enhances the experience of community. The purpose of the thesis is to add understanding and encourage the use of participatory pedagogy in the day-to-day life of early education groups.

The theoretical section discusses the notion of participatory pedagogy and how it is used from the point of view of the basic functions of an early education group. The central ideas behind Montessori pedagogy are also discussed. The thesis is qualitative, as the data was collected by observing two different early education groups for a week in May 2016.

The results of the bachelor's thesis show that participation has become an increasingly important factor in early education and that it is used in different ways. It was also evident that the individuality of children is valued and that participation is seen important in the daily life of the early education groups studied. Both the early education groups studied value the importance of communication between parents and teachers. Adults play an important role in the implementation of participation and they need to collect information about the children and apply it. It is also necessary for the adults to be able to develop the basic ways of using participation in the daily life of an early education group.

Keywords	Early education, participation, participatory pedagogy, Montessori pedagogy, community
----------	--

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	8
2	OSALLISUUDEN MÄÄRITELMÄ.....	9
	2.1 Lapsen osallisuus muutoksessa.....	10
	2.2 Aiempia tutkimuksia osallisuudesta	11
3	LAPSEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	13
	3.1 Lapsen osallisuus perustoiminnoissa	14
	3.2 Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa	19
	3.2.1 Varhaiskasvatussuunnitelma	20
	3.3 Lasten ja aikuisten yhteisö	20
4	MONTessorIPEDAGOGIIKKA	23
	4.1 Montessoripedagogiikan historia	23
	4.2 Montessoripedagogiikan neljä kehityskautta	24
	4.3 Montessoriohjaaja	25
	4.4 Montessorivälineet	26
	4.5 Aiempia tutkimuksia montessoripedagogiikasta	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
	5.1 Tutkimusmenetelmä.....	30
	5.2 Aineistonkeruu	31
	5.3 Aineiston analysointi	32
	5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
	5.4.1 Yleistäminen	36
6	HAVAINNOINNIN TULOKSET TAVALLISESSA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ	37
	6.1 Päiväkodin toimintaympäristö	37
	6.2 Osallisuuden toteutuminen perustoiminnoissa	39
	6.3 Aikuinen osallisuuden tukijana.....	42
	6.3.1 Vanhempien osallisuuden toteutuminen	44

7	HAVAINNOINNIN TULOKSET MONTESSORIRYHMÄSSÄ.....	45
7.1	Päiväkodin toimintaympäristö	45
7.2	Osallisuuden toteutuminen perustoiminnoissa	47
7.3	Aikuinen osallisuuden tukijana.....	50
7.3.1	Vanhempien osallisuuden toteutuminen	51
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	53
8.1	Jatkotutkimusaiheita	56
9	POHDINTA.....	58
	LÄHTEET	62

LIITTEET

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

Kuvio 1. Havainnointikuvio	34
Taulukko 1. Yhteenveto osallisuuden samankaltaisuuksista päiväkotiryhmissä	53
Taulukko 2. Yhteenveto osallisuuden eroista päiväkotiryhmissä	55

LIITELUETTELO

LIITE 1. Havainnointilomake

LIITE 2. Havainnointipäiväkirja

LIITE 3. Saatekirje lasten vanhemmille

LIITE 4. Havainnointilupahakemus lasten vanhemmille

LIITE 5. Havainnointilupahakemus työntekijöille

1 JOHDANTO

Opinnäytetyön tutkimuskohteena oli tavallinen päiväkotiryhmä sekä montessoripedagogiikkaa toteuttava päiväkotiryhmä, joissa olemme havainnoineet lasten osallisuuden toteutumista ja pohtineet eroja osallisuuden toteutumisessa kahden erilaisen päiväkotiryhmän välillä. Halusimme toteuttaa tutkimuksen nimenomaan havainnoimalla, koska lasten osallisuutta on aiemmin jo tutkittu kyselylomakkeilla ja haastatteluilla. Halusimme saada erilaisen näkökulman aiheeseen ja samalla haastaa itseämme.

Opinnäytetyön teoreettisena lähtökohtana on lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa ja montessoripedagogiikka. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen ja olemme käyttäneet teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen jo olemassa olevaa tietoa. Tutkimuksemme alkaa teoriaosuuden esittelyllä ja avaamme tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä. Varsinaisessa tutkimuksen toteutuksessa kerromme tutkimusmenetelmästä, aineiston keruusta ja aineiston analysoinnista. Esittelemme tutkimuksesta saamiamme tutkimustuloksia ja tuomme esiin tuloksista syntyneitä johtopäätöksiä. Tutkimuksemme lopussa pohdimme opinnäytetyöprosessiamme, ammatillisuutemme kehitystä ja tutkimuksesta nousseita ajatuksia.

Opinnäytetyö tuo esiin erilaisia näkökulmia ja toimintatapoja lasten osallisuudesta niin tavallisessa päiväkotiryhmässä kuin vaihtoehtoista pedagogiikkaa toteuttavassa päiväkotiryhmässä sekä lisää tietoisuutta montessoripedagogiikasta. Kiinnostuimme aiheesta, koska olemme molemmat suuntautuneet opinnoissamme lapsiin, nuoriin ja perheisiin. Molemmilla on kokemusta päiväkodissa työskentelystä ja olemme huomanneet, että lasten osallisuus käsitteenä on korostunut varhaiskasvatuksessa viime vuosien aikana.

Lasten osallisuus tuo varhaiskasvatukseen mielenkiintoisia uusia näkökulmia. Aikuiselta vaaditaankin herkkyyttä nähdä ja kuulla lasta sekä taitoa hyödyntää havaintojaan suunnitellessaan päiväkodin arkea ja toimintaa. Varhaiskasvatuksessa voitaisiin pyrkiä lähemmäksi lasten ja aikuisten yhteisöä.

2 OSALLISUUDEN MÄÄRITELMÄ

Osallisuus voidaan tulkita monella tapaa riippuen siitä kontekstista missä se esiin-tyy. Yksi näkökulma tarkastelee osallisuutta kansalaisen näkökulmasta eli osalli-suus on tapa ilmaista mielipiteitään, näkemyksiään, vaikuttaa päätöksentekoon ja toimenpiteisiin sekä saada aikaan muutosta. Suomen laeissa ja sopimuksissa mää-rätään, että yksilöllä on oikeus osallistua ja vaikuttaa elinympäristönsä kehittämi-seen. Osallistuminen on siis oikeutta saada tietoa itseä koskevista suunnitelmista, ratkaisuksista, päätöksistä ja toimenpiteistä. (Pelastakaa lapset 2015.) Ero osallistu-misen ja osallisuuden välillä tulee Rantalan (2011, 140) mukaan paremmin selväksi kun pohditaan tilanteen muodostumista. Osallistujan tullessa tilanteeseen, jonka joku on jo aiemmin luonut, on enemmän kyse osallistumisesta. Osallistujan itse päästessä vaikuttamaan tilanteen muotoutumiseen ja sen kulkuun, on kyse osalli-suudesta.

Osallisuuden käsitteitä ovat muun muassa osallistaminen, osallistuminen, osalli-suus ja voimaantuminen. Osallistaminen on kannustamista ja kehottamista toimin-taan tai päätöksentekoon, osallistuminen taas vapaaehtoista aktiivista mukana oloa. Osallisuus on taas kokemus omien kykyjen riittävydestä, sen merkityksellisyydestä sekä vastuun saamisesta. Voimaantuminen voidaan kuvata prosessina, jossa henkilö kokee itsensä merkityksellisenä ja hänen luottamuksensa omiin kykyihin kasvaa. Tätä kautta myös halu toimia kasvaa. (4V-hanke 2015.)

Osallisuus on yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta ja keskeistä on tunne sekä kokemus vaikuttavuudesta. Vuorovaikutus perustuu molemminpuoliseen kuuntele-miseen ja dialogiin, jossa kaikki osapuolet kohtaavat toisensa. Vuorovaikutusta ta-pahtuu kaikkien henkilöiden välillä paikallaolijoiden muodostamassa yhteisössä. Osallinen tuntee itsensä päteväksi ja arvostaa omaa rooliaan enemmän päästessään osalliseksi toimintaan. Osallisuuteen kuuluu myös se, että saa itse valita ja säädellä oman aktiivisuuden tasoa. On huomioitava, että myös passiivinen mukana olo voi yksilön kannalta tukea osallisuuden toteutumista tai vahvistaa sitä. (Härkönen & Kettukangas 2014, 98; Karlsson 2000, 27; Rantala 2011, 140.)

2.1 Lapsen osallisuus muutoksessa

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista solmittiin vuonna 1989 ja Suomessa se astui voimaan vuonna 1991. Sopimus on ollut vahvana vaikuttajana lasten osallisuudessa, sillä se vahvisti kansainvälisesti lapsuuden tärkeyden. Sopimus takaa kaikille alle 18-vuotiaille oikeuden ilmaista vapaasti mielipiteensä ja näkemyksensä sekä oikeuden tulla kuulluksi. (Unicef 2016.) Yksi sopimuksen pyrkimyksistä on Kiilin (2006) mukaan haastaa teollisen aikakauden ajattelutapaa lapsista aikuisen toiminnan kohteina.

1990-luvulta lähtien on alettu hakemaan muutosta koskien lasten ja aikuisten välitilaa ja korostettu lapsen yksilöllisyyttä. Lapsi halutaan nähdä aktiivisena ja aloitteellisenä toimijana. Tämä näkemys on myös kirjattu valtakunnallisiin varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin. Myöhemmin vuosituhaten vaihteessa yksilöllisyyden rinnalle on noussut ajatus yhteisöllisyydestä, lapsen osallisuudesta. (Turja 2012, 43–47.) Karlssonin (2000, 50) mukaan kasvatusta on yhteisöllinen ilmiö, jolloin kaikkien osapuolten tulee voida osallistua laadun määrittelyyn. On kyseenalaistettu onko toiminnan lähtökohtana lapsen sopeuttaminen päivähoitoon vai päivähoitoon sopeuttaminen lapsiin. Instituutiota on ryhdytty tarkastelemaan lapsinäkökulmasta, jolloin lasten asema instituution arjessa on noussut esiin ja heidän mahdollisuutensa osallistua on lisääntynyt.

Osallisuus on saanut myös vastustusta, joidenkin osapuolien mielestä lapsi ei ole vielä kykenevä vaikuttamaan asioihinsa ja lapsen pelätään horjuttavan aikuisen auktoriteettia kasvattajana tai asemaa asiantuntijana. Aikuiset voivat ajatella myös tietävänsä asiat paremmin kuin lapset, mutta lasten kokemus heidän omasta arjestaan on kuitenkin aina ainutlaatuinen ja lapsikohtainen. Osallisuus nähdään myös aikaa ja resursseja vievänä ylimääräisenä asiana sekä riskinä ja lasten hyvinvointia uhkaavana tekijänä, jolloin lapset helposti suljetaan pois keskusteluista ja päätöksenteosta. Suunnittelu koetaan vain pedagogiseksi työksi ja sen aika ja paikka on usein suunniteltu niin, etteivät lapset ole silloin paikalla. Tämä aikuiskeskkeinen suunnittelu on kyseenalaistettu, tarvitseeko lapsi tällaista suunnittelua? Toisaalta

yhteiset suunnitteluhetket ovat osa demokratiakasvatusta ja yhteisöllisyyttä. Aikuisilta tarvitaan siis pedagogista riskinottoa, rohkeutta sekä ymmärrystä, jotta lasten osallisuus mahdollistuu. Ennen kaikkea muutoksen tulisi tapahtua kasvattajan asenteissa, ajatuksissa ja toimintatavoissa. Lisäksi itseluottamus sekä luottamus muihin tiimin jäseniin ovat tärkeässä roolissa siinä, että pystytään kehittämään toimintaa. Vaikeinta osallisuuden pedagogiikassa ei ole lasten osallistaminen vaan saada aikuinen näkemään kaikki mahtavat kokemisen, oppimisen ja yhdessäolon hetket. Arkemme on täynnä merkityksellisiä asioita ja lapsilta tulevia ideoita sekä aloitteita. (Aula 2011, 35; Eskel & Marttila 2013, 83; Kataja 2014, 58–59; Turja 2012, 53; Virkki 2015.)

2.2 Aiempia tutkimuksia osallisuudesta

Osallisuus on tänä päivänä hyvin pinnalle noussut käsite ja sen merkitystä painotetaan koko ajan enemmän päivähoitossa. Osallisuudesta on tehty paljon tutkimuksia ja materiaalia löytyy, mutta on myös näkökulmia joita on käsitelty vähemmän. Esimerkiksi lasten näkökulmasta aihetta on tutkittu melko vähän. Tanja Taipale ammattikorkeakoulu Metropoliasta teki opinnäytetyönsä liittyen lapsen osallisuuteen päiväkodissa ja huomasi työtä tehdessään, että lasten näkökulmasta osallisuutta ei ole juurikaan tutkittu. (Taipale 2013.)

Johanna Kiilin (2006) väitöskirjassa Lasten osallistumisen voimavarat on tutkittu lasten osallistumisen ehtoja ja osallistumiseen tarvittavia voimavaroja lasten kokemusten ja näkemysten kautta. Tavoitteena on ollut lasten osallistumisen kehittäminen ja laajentaa kuvaa lasten toimijuudesta. Tutkimuksen aineisto on hankittu kolmen vuoden aikana havainnoimalla ja nauhoittamalla lapsiparlamentin kokoontumisia ja haastatteleamalla lapsiparlamentin lapsia. Tutkimuksen mukaan lasten osallisuuteen liittyy vahvasti voimavarat, joita he tarvitsevat toimiessaan erilaisissa toimintakulttuureissa. Osallisuuden voimavarat on jaettu kulttuurisiin, materiaalsiin, sosiaalsiin ja inhimillisiin voimavaroihin.

Marjatta Kallialan (2008, 5–6) tutkimuksessa Kato Mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? on tutkittu pienten päiväkotilasten hyvinvointia. Kalliala selvitti suo-

malaisten 1-3-vuotiaiden lasten päiväkotiarkea, aikuisten ja leikin roolia siinä. Tutkimus on osa laajempaa Kengu-Ru –hanketta, joka toteutettiin vuosina 2002–2003. Hankkeen tarkoituksena oli lisätä alle kolmivuotiaiden hyvinvointia päiväkodissa arvioimalla päiväkodin arjen työskentelytapoja. Hankkeessa keskityttiin sensitiivisyyteen ja aktiivisen aikuisroolin omaksumiseen erityisesti vapaan leikin tilanteissa.

Väitöskirjassa Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä Päivi Virkki (2015) on tutkinut lasten osallisuutta päiväkodissa. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää Lappeenrannan varhaiskasvatuksen suunnittelua lasten osallisuutta edistäväksi. Virkin tutkimustulosten mukaan lasten osallisuus on riippuvainen siitä millaiseksi lasten toimijuus mahdollistetaan. Lasten toimijuus on tutkimuksessa jakautunut neljään ulottuvuuteen: lapset kasvattajien toiminnan kohteina, ympäristöstä ohjautuvina toimijoina, omaehtoisina toimijoina ja lapset yhdenvertaisina toimijoina toistensa sekä kasvattajiensa kanssa. Tutkimustulokset perustuvat lasten kokemuksiin lasten kertomana ja kasvattajien tulkitsemana rajautuen leikkiin, ulkoiluun ja vapaisiin tilanteisiin.

3 LAPSEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Osallisuuden pedagogiikassa on kyse ennen kaikkea vuorovaikutuksesta, lapsilähtöisyydestä ja aikuisjohtoisuudesta. Siinä korostuu lasten ajatusten kuunteleminen sekä lapsen mahdollisuus vaikuttaa omaan arkeensa. Tämä vaatii kasvattajalta kykyä kuulla, nähdä ja tuntea, jotta hän onnistuu luomaan lapselle mahdollisuuksia kokea ja kokeilla. (Kataja 2014, 56.)

Lasten osalta osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteistyötä lasten kanssa, kuuntelua sekä heidän mielipiteidensä huomioon ottamista. Kaikilla lapsilla on oikeus osallistua häntä koskeviin toimiin ja päätöksiin ikään tai kehitystasoon katsomatta. Osallistuminen on omaan tahtoon perustuvaa eli se on aina vapaaehtoista ja on tärkeä muistaa, että lapsella tulee olla mahdollisuus olla osallistumatta. Kieltäytymisen voi olla myös osallistumista. (THL 2015.)

Osallisuus tukee lapsen itsetuntoa, kun lapselle muodostuu käsitys siitä, että hänen mielipiteensä ovat tärkeitä ja juuri hän pystyy vaikuttamaan asioihin. Lapsen on myös helpompi hyväksyä ja ymmärtää päätösten lopputulosta, kun hän on päässyt niihin osalliseksi. Mikäli jokin yhdessä suunniteltu idea ei onnistukaan tulee lapsen kanssa keskustella miksi näin kävi. (Turja 2012, 52.) Voidaankin siis sanoa, että osallisuus nähdään paitsi välineellisenä oikeutena myös keskeisenä elementtinä lapsen kehityksen kannalta. Kasvatusvastuullisen henkilön rooli on erittäin tärkeä osallisuuden ja lapsen kehityksen kannalta, sillä vain lapsen hyvin tunteva pystyy osallistamaan lasta oikealla tavalla. Lasta on vaikea tukea ja kannustaa, jos kasvattajalla ei ole tilanteeseen nähden tarpeeksi kykyä ymmärtää lasta. (Pajulammi 2014, 147–150.)

Osallisuuden mahdollistaminen lapsille lisää luottamusta heitä kohtaan. Lapset voivat kehittää omaa osaamistaan sekä osoittaa omaa kyvykkyyttään yhteisössään. Tämän kaltaiseen toimijuuteen on yhdistetty monia myönteisiä merkityksiä, kun lapset voivat yhdessä muiden kanssa pohtia omia kokemuksiaan ja näkemyksiään sekä ideoita ja arvioida niitä. Näitä positiivisia seurauksia ovat esimerkiksi metakognitii-

visten taitojen kehittyminen eli lapsen kyky ajatella omaa ajatteluaan lisääntyy, käsitys itsestä selkiintyy, itseluottamus kasvaa sekä yhteisessä tarvittavat taidot kehittyvät. (Turja 2012, 52.)

Rantalan (2011, 143) mukaan on todennäköistä, etteivät lapset välttämättä itse osaa hyödyntää omia osallisuuden mahdollisuuksiaan. Kasvattajan on osattava hyödyntää ja käyttää lapsilta saamaansa tietoa sekä opettaa lapsille osallisuuden menetelmiä. Ilman oppia lapset eivät osaa toteuttaa osallisuutta käytännössä. Lisäksi Turja (2012, 52) tuo tekstissään esiin, että yksittäisen lapsen kommunikointikyky tai ajattelu saattaa olla syystä tai toisesta rajoittunutta ja tällöin tulisi käyttää muita keinoja tukeakseen lapsen osallisuutta. Näitä keinoja ovat muun muassa kuvat, erilaiset kommunikointimenetelmät sekä dokumentointi. On kehitelty erilaisia lapsia motivoivia toiminnallisia menetelmiä sekä ymmärrystä, ilmaisua ja muistia tukevia kommunikaatiotapoja, joiden avulla voidaan tavoittaa kaikkien lasten omia ajatuksia ja ajatusmaailmaa.

3.1 Lapsen osallisuus perustoiminnoissa

Varhaiskasvatuksessa perustoiminnoilla tarkoitetaan muun muassa pukeutumista, riisuutumista, wc-käyntejä, ruokailua, ulkoilua, siirtymistilanteita, nukkumista, vapaata oleilua ja leikkiä. Näiden perustoiminnoiden parissa toimitaan suuri osa päivästä iästä riippumatta. Mitä pienempi lapsi on, sitä kauemmin perustoiminnot ottavat aikaa, sille myös tulee antaa aikaa. Jokainen näistä hetkistä voi kehittää lasta kokonaisvaltaisesti myös osallisuuden näkökulmasta. Tällöin tutkitaan perustoimintojen yhteyttä kasvuun, opetukseen, oppimiseen, kehittymiseen, sosiaalistumiseen, sivistymiseen ja henkistymiseen. (Härkönen & Kettukangas 2014, 96.)

Perustoimintojen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on vahvistaa lapsen omatoimisuutta ja itsenäisyyttä. Näiden toimintojen yhteydessä voidaan saavuttaa lukuisia tiedollisia ja toiminnallisia tavoitteita, kehittää lapsen aisti- ja havaintotoimintoja, kieltä ja kielellistä ilmaisua, motoriikkaa ja koordinaatiota, yhdessä toimimista, autonomiaa, itsetuntemusta sekä itsetuntoa. Selkeä päiväjärjestys luo myös turvaa ja luottamusta lapselle, lisäksi sillä on suoranainen yhteys lapsen sosiaalisuuteen ja

tunne-elämään. Perustoimintojen kasvatuksellisen ja osallistavien mahdollisuuksien hyödyntäminen vaatii kasvattajalta paljon taitoa kuunnella lasta sekä tietoa lapsen kehityksestä. (Härkönen & Kettukangas 2014, 102–104.)

Ympäristö tulisi suunnitella niin, että se palvelee mahdollisimman hyvin lasta tämän ikä- ja kehitystasoonsa nähden. Materiaalit ja välineet tulisi olla lasten ulottuvilla niin, että lapsen on turvallista ottaa niitä käyttöön sekä palauttaa takaisin. (Härkönen & Kettukangas 2014, 104–105.) Kallialan (2008, 58) mukaan fyysinen ympäristö on tärkeä. Taitavasti rakennettu, huolella ylläpidetty ja aika ajoin uudistettu toimintaympäristö auttaa lapsia valitsemaan ja itsenäistymää sekä tutkimaan, kokeilemaan ja leikkimään oman kiinnostuksen mukaisesti. Monet perustoimintojen paikat ovat nimettyjä, kuten pöytäpaikka, sänky ja naulakko. Tämä tuo lapselle selkeyttä, turvallisuutta ja rauhaa, mutta toisaalta on myös hyvä muistaa, että kun lapsi saa itse valita paikkansa lisää se lapsen osallisuutta. (Härkönen & Kettukangas 2014, 104–105.) Turja (2012, 50) painottaa, kuinka lasten mielipide ja näkemys tulisi ottaa huomioon myös perustoimintojen ohella. Lapset voisivat esimerkiksi päästä kertomaan mielipiteensä uuden huoneen sisustukseen tai kertoa kehittämissuhteita päiväkodin ulkoilualueelle. Lapset voisivat myös suunnitella päiväkodin kevätjuhlan alusta loppuun aikuisen tuella, näin osallisuuden vaikutus ulottuisi myös perheisiin. Tämän kaltainen osallistaminen on kuitenkin melko harvinaista.

Tarkastellessa lasten osallisuuden mahdollisuuksia on syytä ottaa huomioon koko päiväohjelma, sillä usein nämä perustoiminnot jäävät sivurooliin, kun huomio kiinnittyy niiden sijasta leikkiin tai ohjattuun toimintaan (Härkönen & Kettukangas 2014, 105–106.) Kuinka osallisuus sitten tulisi ottaa huomioon eri perustoimintotilanteissa? Näitä huomioita on tuotu esiin seuraavaksi.

Päiväkotiin saapuminen

Lapsen saapuminen päiväkotiin on yksi päivän merkittävimmistä tilanteista. Lapselle tulisi luoda kiireetön ja turvallinen tunne tervehtimällä häntä heti ystävällisesti. Osallisuus voi alkaa jo tässä kohtaa niin, että lapselta kysytään kuulumisia, ajatuksia sekä ideoita tulevalla päivällä. Turvallisuuden tunnetta voidaan myös vahvistaa sillä, että surua ja ikävää kunnioitetaan sekä lasta hoivataan tarpeen tullen.

Vanhemmille tulisi vilkuttaa yhdessä lapsen kanssa ja painottaa sitä, että vanhempi tulee hakemaan lapsen päivän päätteeksi. (Härkönen & Kettukangas 2014, 106.)

Pukeutuminen ja riisuutuminen

Kiireetön ja porrastettu siirtyminen pukeutumaan tai riisuutumaan on erittäin tärkeää lapselle. Se mahdollistaa sen, että lapsella on kiireetön tunnelma ja tilaa toimia, tämä antaa lapselle mahdollisuuden opetella pukeutumisen taitoja itse. Tilat tulisi olla selkeästi suunniteltu niin, että lapsi pystyy toimimaan omatoimisesti eli yltää esimerkiksi ottamaan omat vaatteensa sekä laittamaan ne paikoilleen. Pukeutumisjärjestystä, napittamista, vetoketjun käyttöä, nauhojen solmimista tulisi harjoitella päivittäin, sillä näiden taitojen oppiminen luo lapselle osaamisen ja pystyvyyden tunnetta. Pukeutumistilanteessa lapsi voi osallistua myös kertomalla oman mielipiteensä. Lapselle olisi siis hyvä antaa mahdollisuus valita esimerkiksi mistä vaatekappaleesta hän haluaa aloittaa pukeutumisen tai laittaako hän sormikkaat vai lapaset. Osallisuus ei ole vain valintojen tekemistä vaan myös sitä, että lasta kuunnellaan ja hänen mielipiteensä otetaan huomioon. Lapselle myös kerrotaan mitä ja miksi tehdään, esimerkiksi miksi ja miten laitetaan kaulaliina. Isompien lasten kanssa voi jutella säästä ja yhdessä miettiä millainen pukeutuminen on tarpeen milläkin säällä. Lasta voi myös ohjata auttamaan toista lasta, jolloin osallisuus ja osaamisen tunne vahvistuu erityisesti. (Härkönen & Kettukangas 2014, 106–107.)

Ulkoileminen

Ulkoilulla ja ulkona leikkimisellä on paljon positiivisia vaikutuksia lapsiin ja heidän oppimiseensa, keskittymiseensä sekä aktiivisuuteensa. Ulkoillessa lapset liikkuvat vapaammin, leikkivät monipuolisemmin ja tutkivat ympäristöä konkreettisemmin. Ulkotilan avaruus mahdollistaa ristiriitatilanteista poispääsyn mikä taas vähentää lapsen turhautumista, myös aikuisten on todettu suhtautuvan lapsiin rennommin ulkona. Erilaiset turvallisuuteen liittyvät säännöt voivat mahdollistaa tai rajoittaa osallisuutta, sen lisäksi aikuisen kasvatuksellinen toiminta ja sijoittuminen pihalla vaikuttavat siihen, kuinka passiivisia tai aktiivisia lapset ovat. Ulkoilussa lasten osallisuutta voi lisätä antamalla lapsille mahdollisuus valita missä ulkoillaan,

jos mahdollista, voi ulkoilualuetta laajentaa esimerkiksi lähialueen puistoihin, jolloin myös lasten omaehtoinen tutkiminen ja luonnonilmiöiden ihmettely voi lisääntyä. (Härkönen & Kettukangas 2014, 107–108.)

Ruokaileminen

Ruokailutilanteet rytmittävät päivää ja määrittävät tilan käyttöä. Esimerkiksi perhepäivähoidossa ruuan valmistaminen on usein osa varhaiskasvatusta, sillä lapset pääsevät osaksi tätä. Suurimmaksi osaksi ruuanlaitto on kuitenkin järjestetty niin, että ruoka tulee valmiina erilaisista ruokapalveluista. Päiväkodeissa hygieniää on ohjeistettu niin, etteivät lapset olisi kosketuksissa ruokaan. Tällöin kuitenkin olisi hyvä miettiä, olisiko osallisuuden kannalta parempi se, että lapsi saisi itse annostella ruokansa, voidella leipänsä sekä kaataa juomansa. (Härkönen & Kettukangas 2014, 109.)

Lapsen tarvitessa apua ruokailussa on hyvä, jos aikuinen olisi kiinteästi läsnä ja vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Kasvattajan tulisi istua samalla korkeudella lapsen kanssa, jotta hän pystyy mahdollisimman hyvin tulkitsemaan lapsen tahtoa, ilmeitä ja eleitä, näin lapsen osallisuus ja kuuleminen on otettu mahdollisimman hyvin huomioon. Lähellä oleminen on erityisen tärkeää pienten lasten kanssa, mutta tärkeää myös isommille lapsille. (Härkönen & Kettukangas 2014, 109.)

Nukkuminen ja lepääminen

Yksi ihmisen tärkeistä fysiologisista perustarpeista on lepo. Säännöllinen, riittävä ja laadukas uni ovat erittäin tärkeää fyysiselle sekä psyykkiselle kehitykselle. Nukkuminen edistää lapsen kasvua, oppimista ja keskittymistä. Väsyneenä lapsi on alttiimpi tapaturmille, riitatilanteille sekä mielipahalle. Lapselle on hyvä kertoa nämä asiat, jotta lapsen olisi helpompi ymmärtää miksi hänen tulisi levätä. Lapselle voi antaa mahdollisuuden valita satu tai musiikki, jolloin hän myös motivoituu lepohteen. Yksilöllinen huomioiminen kuten silittely, juttelu ja sänkyyn peittely on erittäin tärkeää lapselle. (Härkönen & Kettukangas 2014, 110.)

Vapaa oleskelu

Päivässä on hyvä olla myös hetkiä, jolloin lapsella on vapaus valita mitä hän tekee. Vapaan leikin aikana lapsi saa toteuttaa itseään ja valita mieleisensä leikin, mutta myös tässä kasvattajan tulisi olla läsnä ja osallistua, jotta lapsen osallisuus mahdollistuu sekä kehittyy entisestään. (Leinonen 2014, 37.) Kasvattajan tulisi varjella leikin vapaaehtoisuutta ja välittömyyttä samalla lisäten toiminnallaan leikin pitkäkestoisuutta niin, että leikin hallinta säilyy lapsilla. Kasvattajalta vaaditaankin sensitiivisyyttä sekä kykyä löytää tasapaino lasten aktivoinnin ja vapauden välillä. Jos lapset jätetään omilleen, leikki ei kehity, jos aikuiset ohjaavat ja opettavat liikaa lapsilla ei ole mahdollisuutta omien ideoiden koettelemiseen ja sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. (Kalliala 2008, 50, 56–58.)

Lapsella tulisi olla mahdollisuus myös olla tekemättä mitään ja näihin hetkiin on hyvä järjestää tila, jonne lapsi voi vetäytyä olemaan yksin. Kasvattajalle saattaa olla vaikea ymmärtää miksi lapsi haluaa olla yksinään, mutta näissä hetkissä lapsi voi mietiskellä, kuvitella, katsella, tarkkailla ja nauttia hiljaisuudesta sekä yksinolosta tai suunnitella kenties seuraavaa toimintoa mihin ryhtyy. Vapaus on inhimillinen ominaisuus ja siitä syntyvä toiminta perustuu ensisijaisesti lapsen omiin haluihin ja kiinnostuksen kohteisiin. (Härkönen & Kettukangas 2014, 110–111.)

Leikki

Leikki on tuttu asia meille kaikille, mutta sen määrittelemisen yksiselitteisesti on haastavaa. Leikille voidaan kuitenkin asettaa keskeisiä tunnusomaisia piirteitä, joita ovat vapaaehtoisuus, motivaatio, tyydytys ja prosessin ensisijaisuus. Leikki voidaan nähdä lasten itsenäisenä osallistumisena ympäröivään elämään ollen samalla kasvatuksen ja opetuksen apuväline. (Kalliala 2008, 40,53.) Lasten omatoimisessa vapaassa leikissä lapset toteuttavat omia toiveitaan ja suunnittelevat itse. Leikkiesään lapset voivat kehittää keskinäisiä suhteitaan, harjoitella vuorovaikutusta ja omien tavoitteiden asettelua. (Helenius & Korhonen 2012, 69.)

Leikki on lasten ominta tekemistä, mutta myös kasvattajat vaikuttavat leikkiin monin tavoin. Kasvattajien tulisi sekä vaalia leikin vapaaehtoisuutta että lisätä toiminnallaan leikin tyydyttävyyttä ja pitkäkestoisuutta niin, että leikin hallinta säilyy lapsilla. Tämä tehtävä ei ole helppo ja kasvattajan tulee toimia kolmessa osittain päällekkäisissä rooleissa, edellytysten luojana, havainnoitsijana ja osallistujana. Turvallinen leikkiympäristö saa lapset uppoutumaan leikkeihinsä ja aikuisen levollinen läsnäolo vapauttaa lapsen leikkimään toisen kanssa. Avain leikin ymmärtämiseen, arvostamiseen ja rikastuttamiseen on havainnointi. (Kalliala 2008, 49–52.)

3.2 Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa

Lapsen kehityksen tukeminen on ensisijaisesti vanhempien tärkein tehtävä, mutta lapsi tarvitsee myös perheen ulkopuolisia aikuisia antamaan mahdollisuuksia osallistua. Ulkopuoliset henkilöt voivat vaikuttaa lapsen osallisuuteen lapsen vanhempien kautta vahvistamalla vanhempien kokemusta itsestä hyvänä vanhempana. (Mäkelä 2011, 22–23.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vanhempien osallisuus sekä vanhempien ja ulkopuolisten henkilöiden yhteistyö toteutuu huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä, vanhemmilla tulee olla mahdollisuus osallistua suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin lapsensa päivähoidossa (Stakes 2015).

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan toteuttama tasavertainen vuorovaikutus ja yhteistyö, sekä muun muassa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman eli Vasu:n tekeminen. Tämä edellyttää keskinäistä luottamusta, tietoista sitoutumista sekä toistensa kunnioittamista. (Stakes 2015.) Mitä enemmän vanhemmat luottavat henkilökuntaan ja siihen, että tämä ymmärtää myös vanhempien näkemyksiä, sitä enemmän vanhemmat haluavat vaihtaa ajatuksia ja näkemyksiä lapsen hyvinvoinnista (Vilen, Vihunen, Vartiainen, Sívén, Neuvonen & Kurvinen 2006, 111).

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö lähtee lapsen tarpeista ja se on erittäin tärkeää lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Sen tavoitteena on tunnistaa herkästi ja mahdollisimman varhain, jos näyttää, että lapsi tarvitsee erityistä tukea jollakin kasvun, kehityksen tai oppimisen osa-alueella. Jos nähdään, että lapsi

on tuen tarpeessa, luodaan yhteinen toimintastrategia yhteistyössä lapsen tukemiseksi. (Stakes 2015.) Yhteistyö edellyttää aloitteellisuutta ja vuorovaikutusta. Yhteistyön toteutumisesta ja kehittamisestä vanhempien kanssa vastuussa on henkilökunta. Yhteistyössä, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tulee ottaa huomioon vanhempien kokemukset lasten kehityksestä ja mielenkiinnon kohteista. Tällöin vanhemmilla on mahdollisuus tutustua ja osallistui lapsensa päivään. (Opetushallitus 2016.)

3.2.1 Varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelma eli Vasu on asiakirja joka ohjaa kaikkia toimintamuotoja varhaiskasvatuksessa. Se on vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhdessä laatima suunnitelma, jonka tavoitteena on saada lapselle yksilöllistä ja vanhempien näkemykset huomioitua toimintaa. Yksittäisen lapsen varhaiskasvatus perustuu tähän suunnitelmaan ja sen tarkoituksena on huomioida lasta yksilöllisesti ja johdonmukaisesti. Henkilöstön tehtävänä on havainnoida lapsen kehitystä systemaattisesti ja tietoisesti. (Stakes 2005.)

Tämä havainnoiden kerätty tieto on otettava huomioon toiminnan suunnittelussa sekä yhdessä vanhempien kanssa tehtävissä varhaiskasvatussuunnitelmissa. Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tarpeet, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet sekä yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet. Lapsen hyvinvointiin liittyvät huolen aiheet ja ongelmat pyritään tuomaan esiin mahdollisimman konkreettisine ja niihin haetaan ratkaisuja yhdessä vanhempien kanssa. Myös lapsella on mahdollisuus osallistua itseään koskevaan varhaiskasvatussuunnitelman tekoon yhdessä sovitulla tavalla. (Stakes 2005.) Valitettavan harvoin näin kuitenkaan käy ja lapsen ääni jääkin hyvin vähäiseksi varhaiskasvatussuunnitelman teossa, kirjattavat tiedot perustuvat lähinnä aikuisten käsityksiin (Lipponen 2012, 44).

3.3 Lasten ja aikuisten yhteisö

Kaikki ei voi olla yhteistä ja on selvää, että on sekä aikuisten että lasten asioita. Toisaalta myös aikuisilla ja lapsilla on paljon keskenään jaettavia asioita. Yhteisö koostuu ihmisistä, joilla tulee olla riittävästi yhteistä. Yhteenkuuluvuus rakentuu

yhteisen tekemisen ja yhdessäolon kautta. Päiväkotia voidaan pitää lasten ja aikuisten yhteisönä, jossa toimiminen ei aina ole mutkatonta, ainakaan aikuisille. Aiheena yhteisö johdattaa pohtimaan aikuisen roolia ja ottamaan kantaa lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen, vallan käyttöön ja kasvatuksellisen auktoriteetin oikeuttamiseen. Päiväkotien aikuisten ei ole kuitenkaan helppo toteuttaa ja pyrkiä ennakoon määriteltuihin tavoitteisiin, pohtien samalla millaista aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta tarkasti ottaen tulisi tavoitella. (Kalliala 2008, 38–39.)

Yhteisöllisyyden pohjana toimii osallisuus. Yhteisöllisyys ja osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaa yhdessä opettelua, kaikkien osapuolten kuuntelemista, neuvottelua ja sopimista. Se haastaa erilaisuuden hyväksymisen ja antaa mahdollisuuden erilaisten näkökulmien vertailemiseen ja pohdintaan sekä tukeen ja auttamiseen. (Eskel & Marttila 2013, 76–78.) Päiväkoti voidaan nähdä yhteisönä, jossa lapsi oppii vaikuttamisen ja demokratian toiminnan alkeet, lapsen oppiessa samalla tarkastelemaan valintojaan eri näkökulmista. Keskeistä on auttaa lasta oppimaan neuvottelun ja vaikuttamisen rajat, neuvottelu on jotain muuta kuin huutamista tai lattialle heittäytymistä. (Kataja 2014, 62.)

Demokratiakasvatus linkittyy vahvasti aikuisen vallankäytön teemaan. Päiväkodissa vallankäytössä on kyse arjen pienistä hetkistä, joissa aikuinen tietää paremmin ja tekee valinnan lapsen puolesta. Aikuisen antamien ohjeiden mukaan toimimisen sijaan lapsia tulisi opettaa ajattelemaan itse ja tekemään valintoja niiden seuraukset mielessä pitäen. Kokemukset auttavat lasta ymmärtämään, esimerkiksi miksi vessassa käyminen ennen ulos lähtöä on järkevää: kun joutuu kesken leikkien palaamaan sisälle ja riisumaan, huomaa, miksi vessareissu olisi kannattanut – eikä vastaus ole, että aikuinen käski. (Kataja 2014, 63.) Päivi Virkki (2015) toteaa väitöskirjassaan, että ”vastuun siirtäminen osittain lapsille vahvistaa lasten neuvotteluasemaa suhteessa kasvattajiin”.

Osallisuus toteutuu kun lapset saavat olla päättämässä itselleen tärkeistä asioista (Kataja 2014, 62). Annettaessa lapsille mahdollisuus ja tilaisuus omiin ehdotuksiin, hänelle tarjoutuu mahdollisuus olla osallinen. Näin lapsi voi säilyttää oman aktiivisen oppijan asenteensa ja yhdessä vastavuoroisesti esitetyt näkemykset luovat uusia

ideoita. Vastavuoroisessa kohtaamisessa niin aikuinen kuin lapsikin ovat osaavia ja osallistuvia toimijoita. Yhteisössä toimintaa ja tavoitteita luodaan kaikkien osaa-
mista hyödyntäen. Parhaimmillaan yhteisö toteutuu kun lapset puhuvat meistä, viih-
tyvät toisten seurassa, rakentavat yhteistä omaa kulttuuria, ottavat osaa aktiivisesti
ja vastavuoroisesti, luovat toiminnalleen yhdessä säännöt ja arvot sekä kokevat ryh-
mään kuulumista. Lapselle osallisuus voi tarkoittaa kiinnittymistä yhteisöön. (Eskel
& Marttila 2013, 71, 85–87.)

4 MONTESSORIPEDAGOGIIKKA

Montessoripedagogiikka alkaa ajatuksesta, että lapsi on toiminnan päähenkilö, joka saa työskennellä ja valita tehtävät itsenäisesti sekä tulee ohjatuksi yksilönä. Palkkio ja rangaistus - menetelmää käytetään mahdollisimman vähän, sillä lapsen riemu opituista asioista on paras kannustin. Vapaammassa ympäristössä lapsi saa edetä niin pitkälle kuin hänellä on kykyä ja motivaatiota. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 7.) Lapsista toivotaan kehittyvän itsenäisiä ja sosiaalisia kehityksen tapahtuessa vapaasti ja luonnollisesti (Vilen ym. 2006, 238). Maria Montessori kehitti oman psykologisen näkemyksensä havainnoimalla lapsia ja Montessori-pedagogiikan teoria perustuu näihin havaintoihin (Kerosuo 1993, 14).

4.1 Montessoripedagogiikan historia

Montessorilaisen kasvatustieteen perustaja Maria Montessori syntyi Italiassa vuonna 1870 ja kuoli vuonna 1952 ollessaan 81-vuotias. Maria aloitti koulunkäyntinsä Roomassa opetusministeriön johtamassa koulussa, opiskeltuaan kuusi vuotta hän kiinnostui matematiikasta ja siirtyi teknilliseen kouluun. Teknillinen koulu kesti seitsemän vuotta, josta kolme vuotta opiskeltiin teknillisessä koulussa ja neljä vuotta teknillisessä instituutissa. Opiskelu oli ulkolukua, pulpetissa istumista ja kirjojen tutkimista. Opiskeluaikana Maria oppi millaista koulussa ei tulisi olla, sillä koulussa ei välitetty oppimishalusta eikä itsenäisestä ajattelukykyä, joista molemmat piirteet tulivat myöhemmin hallitseviksi montessoripedagogiikassa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 10–12.)

Teknisen koulun päätyttyä Maria opiskeli lääketiedettä Rooman yliopistossa ja työskenteli valmistuttuaan roomalaisissa sairaaloissa. Työssään hän kohtasi vammaisia lapsia virikkeettömässä ympäristössä, joka sai hänet hankkimaan tietoa vammaisten lasten kasvatuksesta ja aloittamaan kasvatustieteiden opiskelun muodostaen oman kasvatustieteen näkemyksensä. Montessoripedagogiikan mukaan lapselle tulee tarjota virikkeitä, joita lapsi voi tehdä oman jaksamisen mukaan. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 12–15.)

Montessori työskenteli vammaisten lasten parissa opettaen heitä metodiensa mukaan. Myöhemmin vuonna 1907 hänelle tarjoutui mahdollisuus kokeilla metodiaan lasten talossa. Marian kokeilut osoittivat että metodit toimivat kaikilla lapsilla vammasta huolimatta. Marian metodit alkoivat vähitellen leviää maailmalle ja vuonna 1909 Maria Montessori järjesti Italiassa opettajankoulutuksen ja kirjoitti ensimmäisen teoksensa *Montessori Metodi*. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 15–20.)

4.2 Montessoripedagogiikan neljä kehityskautta

Montessoripedagogiikan mukaan lasta ohjaavat vastaanottavainen mieli sekä tietyt herkkyyskaudet. Herkkyyskausien vaikutus ihmisessä näkyy selvimmin kuuden ensimmäisen ikävuoden aikana, mutta omaksutut asiat jäävät pysyvästi persoonallisuuteen. (Keltti-Laine 1991, 16.) Kasvattajan ollessa tietoinen herkkyyskausista, hän voi tehdä yhteistyötä lapsen omien kehitystavoitteiden kanssa (Kerosuo 1993, 14).

Lapsen kehitystä ohjaavat ohimenevät herkkyysdentilat, joista esimerkiksi kielen oppiminen riippuu. Montessori nimesi nämä herkkyysdentilat herkkyyskausiksi, koska ne kestävät vain tietyn ajan. Herkkyyskauden aikana lapsi oppii kunkin herkkyyskauden aiheen vaivattomasti ja näiden kausien ansiosta lapsesta kehittyy yksilö, joka kykenee kommunikoidaan, ajattelemaan, liikkumaan ja käyttäytymään sosiaalisesti. Herkkyyskaudet ovat voimakkaimmillaan ensimmäisen kuuden ikävuoden aikana. Lapsella voi olla useita herkkyyskausia samanaikaisesti ja lisäksi on huomioitava lasten yksilöllisyyttä, jolloin herkkyyskaudet joskus ajoittuvat lapsilla eri tavoin. (Keltti-Laine 1991, 18–19.)

Ensimmäinen kehityskausi kestää ensimmäiset kuusi ikävuotta ja on tärkeä lapsen persoonallisuuden muodostumiselle. Sen vuoksi lasta ei saisi estää toimimasta luontaisen tapansa mukaisesti. (Kerosuo 1993, 16.) Ensimmäinen kehityskausi on inhimillisen elämän perusta ja osittain salassa kehittyvää. Kauden alussa lapsi ottaa vaikutteita ympäristöstään sitä itse tajuamatta, mutta jälkimmäisellä puoliskolla 3–6 vuotiaana lapsella on tiedostava mieli ja ominaista lapsen kehitykselle on kielen, liikkeen, motoriikan, järjestyksen, hyvien tapojen ja aistien hienosäätö. Lapsi on ympäristönsä aistiva tutkija, joka aistiensa kautta rakentaa mieltään. Lapsi tarvitsee

tietoa maailmasta, jossa elää. Tieto auttaa lasta kehittämään älyään ja erottamaan todellisen epätodellisesta. (Hayes & Höynälänmaa. 1985, 23–25.)

Lapsen ollessa kuusivuotias hän tulee toiseen herkkyykskauteen, joka pitää sisällään ikävuodet 6–12. Hänessä alkaa tapahtua fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia ja hän kiinnostuu kaikesta käsitteellisestä. Toiselle kaudelle ominaista on moraali, kulttuuri, mielikuvitus, älyllisyys ja sosiaalisuus. Ensimmäinen kausi oli lapsen sopeutumista perheeseen ja kotiin kun toinen kausi on puolestaan sopeutumista kulttuuriin ja yhteiskuntaan. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 25–28.)

Kolmas herkkyykskausi koetaan ikävuosien 12–18 aikana. Vaihe on tärkeä, jotta nuoresta kehittyisi tasapainoinen aikuinen. Tälle vaiheelle ominaista on tarve irrottautua kodista, itsensä kriittinen tarkastelu ja hyväksytyksi tuleminen. Lapsesta kasvaa yhteiskunnassa elävä sosiaalinen yksilö. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 28–30.)

Viimeinen, neljäs kausi on kolmannen kauden aikana tapahtuneen aikuisuuteen valmistautumisen kiteyttämistä. Kauteen kuuluu ikävuodet 18–24. Jos edeltävät kaudet ovat olleet antoisia, on viimeinen kausi vakaa ja rauhallinen, tällöin ihmisestä on kasvanut henkilö joka tietää mitä tekee. Ihminen ymmärtää oman osansa maailmassa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 30–31.)

4.3 Montessoriohjaaja

Lapsi kehittää omaa ympäristöään aktiivisesti itselleen, mutta hän tarvitsee siihen välineitä, ohjausta sekä ymmärrystä, näiden asioiden takaaminen on aikuisen tehtävä. Aikuinen ei saa tehdä lapsen puolesta liikaa eikä liian vähän, annetaan lapsen tehdä itse, mutta annetaan lapselle mahdollisuus saada tarvitsemaansa apua. Näin Maria Montessori sanoi itse kehittäessään pedagogiikkaansa. (Lillard 2005, 257–258.)

Montessoripedagogiikassa lapsi on aktiivinen toimija ja toiminta perustuu lasten omiin toivomuksiin. Ohjaaja puolestaan toimii lasten tarkkailijana. (Keltti-Laine 1991, 26.) Lasten tarkkailun perustana on eri herkkyykskausien tunteminen, kun aikuinen tuntee kehityskaudet ja ymmärtää niiden merkkejä ja muita lapsen kiinnostuksen kohteita hän oppii samalla vastaamaan lapsen tarpeisiin oikealla hetkellä.

Ohjaajan on tiedettävä minkä asteen kehityksessään lapsi on saavuttanut, osataksseen ohjata lasta rakentavaan toimintaan, jota kyseinen lapsi tarvitsee. On löydetävä oikea hetki oppimateriaalin esittelemiselle, ei liian aikaisin, jolloin lapsi turhautuu, muttei myöskään liian myöhään, jolloin spontaani kiinnostus on kadonnut ja lapsi ei ole saavuttanut tarvittavia tietoja. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 55–56.) Lapsen tehdessä herkkyykskauteensa kuuluvaa harjoitusta on tärkeää, ettei ohjaaja häiritse lapsen keskittymistä. Ohjaaja auttaa lasta vain, jos tämä pyytää apua tai jos lapsi käyttää jotain välinettä väärin. (Keltti-Laine 1991, 27.)

Aikuisen sijoittuessa liikaa lapsen tilalle ja toimimalla lapsen sijasta hän ahtaa lapsen omaa tahtoa, jolloin lapsi ei toimi itse. On varottava, ettei lapselle osoitettua harjoitusta ohjata liian tarmokkaasti ja täsmällisesti, koska tämän seurauksena lapsen kyky arvostella ja toimia omalla persoonalla saattaa laantua. Aikuisella on tärkeä tehtävä lapsen mallina, lapsi tahtoo ymmärtää ja toistaa aikuisen tekoja. Lapsi löytää aikuisesta liikkeittensä oppaan ja oppii sen mikä on välttämätöntä toimiakseen hyvin. Aikuisen tulee toimia rauhallisesti ja hitaasti, siten että lapsi ennättää ymmärtää aikuisen toiminnan yksityiskohdat. (Montessori 1983, 69–72.)

Montessoriohjaajan on tärkeää oppia montessorilainen käsitys vapaudesta. Vapaus tarkoittaa vapautta työskennellä ilman aikuisen apua tai puuttumista valmistellussa ympäristössä. Vapauteen liittyy kuitenkin aina vastuu, kuten työn loppuun saattaminen, tavaroiden paikoilleen palauttaminen. Tämä edistää lapsen itsenäistymistä. Tärkeää on näyttää lapselle ensin kuinka erilaisia askareita suoritetaan, koska tieto on valinnan välttämätön edellytys, näin ollen lapset tietävät millaiset käytösmallit ovat hyväksyttäviä. Lapsesta kehittyy vastuuntuntoinen kansalainen, joka pystyy tekemään päätöksiä, koska on harjaantunut taidossaan pienestä asti. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 57–58.)

4.4 Montessorivälineet

Montessorivälineillä työskentelyn tausta-ajatuksena on, että ihminen oppii oman toiminnan ja kokemuksen kautta (Kerosuo 1993, 18). Hayes & Höynälänmaa kirjoittaa teoksessaan (19825, 18) siitä kuinka Maria Montessorin kokemuksen mukaan lapset valitsevat mieluummin työn kuin leikin saadessaan valita mitä tekevät.

Montessorihuone on suunniteltu niin, että matalat hyllyt ovat sijoitettu jakamaan huone eri sektoreihin, joista jokainen edustaa jotakin elämänaluetta. Näitä alueita on jokapäiväisen elämän maailma arkisine taloudenpitoon kuuluvine välineineen; sensorinen alue, joka kehittää aisteja; abstraktien käsitteiden alue, jonka kautta asteittain avautuvat lukukäsitteet sekä kirjoitettu kieli. Lisäksi on kulttuuriin ja ympäristöön liittyvät maantiedon, luonnontieteen, historian sekä taiteen materiaalit. Huoneissa vallitsee aina järjestys ja se onkin Maria Montessorin yksi perussäännöistä. Montessori oli sitä mieltä, että kaoottisetkin lapset rakastavat järjestystä. (Björkstén 1982, 17–20.)

Aistialueella välineet harjoittavat haju-, maku- näkö-, kuulo- ja tuntoaisteja. Lapsi voi esimerkiksi sormin tunnustella eri kangaslaatuja tai hiekkapaperista tehtyjä erilaisia muotoja. Hiekkapaperista tunnustellaan usein esimerkiksi kirjaimia sekä numeroita, jolloin lapsi oppii samalla myös näitä. Nämä aistiharjoitukset ovat erityisen tärkeitä 2,5 -4-vuotiaille lapsille. Montessorimenetelmissä edetään askel askelelta eteenpäin lapsen kehityksen mukaan. Kun hiekkapaperikirjaimia on tunnusteltu käsin, siirrytään seuraavaan vaiheeseen, jossa lapsi ottaa kynän käteen ja tekee samaa muotoa paperille toistaen samalla kyseisen kirjaimen äännettä. (Lillard 2005, 26–28.)

Jokaisella eri alueella on omat välineensä, jotka vaikeutuvat eteenpäin mentäessä ja kutakin välinettä on aina vain yksi kappale. Kun välineitä ei ole montaa kappaletta, lasten välinen kilpailu vähenee sekä pitkäjänteisyys ja toisen huomioon ottaminen kasvaa. Kaikkien välineiden käyttö opastetaan lapselle, usein yksilöllisesti, mutta myös ryhmätilanteissa. Jokainen väline on omalla paikallaan, josta lapsi voi sen hakea ja käytön jälkeen palauttaa. Välineet on aina lapsen saatavilla ja tämä mahdollistaa sen että lapsi saa valita juuri sen työn minkä kokee sillä hetkellä mieleiseksi. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 50.)

Työskentelyä montessoripäiväkodissa kutsutaan puuhaksi. Näitä puuhia voi tehdä pöydän ääressä tai sitten pienellä työskentelymatolla, jonka lapsi itse hakee sille varatulta paikalta ja asettaa lattialle saadakseen rauhallisen työskentelytilan. Maton

rullaaminen lattialle ja lattialta pois tehdään aina samalla tavalla ja tämä tapa opastetaan lapselle heti alkuun. Maton rullauksen tarkoitus on kehittää lapsen motoriikkaa, koska siinä käytetään yhteistyössä sekä jalkoja että käsiä. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 51.)

Keltti-Laineen mukaan (1991, 22–23) montessorivälineistö kostuu neljästä pääpiirteestä. Virheen kontrollissa väline tukee lapsen itsenäistymistä sekä arvostelukykä. Esteettisyys merkitsee välineiden yksinkertaisuutta ja viehättävyyttä siten, että lapsen mielenkiinto herää. Välineet ovat ehjiä ja kauniin värisiä. Aktiivisuudellaan välineet auttavat lasta ajattelemaan ja oppimaan, esimerkiksi välineen irralliset osat saavat lapsen työskentelemään. Välineiden määrää tulee myös rajata, yksi kappale kutakin välinettä auttaa järjestyksen herkkyykskautta ja lapsi oppii odottamaan vuoroaan.

4.5 Aiempia tutkimuksia montessoripedagogiikasta

Montessoripäiväkoteja ei vielä ole Suomessa paljon ja täten myös tietoa ja tutkimuksia on suhteessa vähän. Montessoripedagogiikka on vanha ja se saattaa luoda ennakkoluuloja tätä pedagogiikkaa kohtaan, näin koki myös montessoripedagogiikasta opinnäytetyön tehnyt Birgitta Korpisalo Laurea ammattikorkeakoulusta. Opinnäytetyössään Korpisalo tuo esiin millaisia kasvatusmenetelmällisiä ja lapsen asemallisia eroavaisuuksia on kunnallisessa ja montessoripäiväkodissa. Tutkimus toteutettiin haastatteluiden avulla ja haastatteluista nousi esiin, että montessoripedagogiikassa korostuu lapsen kunnioitus, yksilöllisyyden huomioiminen, yhteisöllisyys sekä eri-ikäisten lasten toimiminen yhdessä. (Korpisalo 2011.)

Saija Koskela (2007) on kirjoittanut opinnäytetyön ”Onhan se Montessori muutakin kuin ne välineet” Montessori-pedagogiikkaa päiväkodin arjessa. Opinnäytetyössä tutkittiin sitä kuinka montessoripedagogiikka näkyy päiväkodin arjessa. Tutkimuksessa selvisi, että lapsille annettiin aikaa oppia ja heitä kunnioitettiin. Kodinomainen ympäristö luo lapsille turvallisen ympäristön kasvaa ja kehittyä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Osallisuus on erittäin paljon varhaiskasvatuksessa esillä oleva käsite ja tämän vuoksi se valittiin tutkimuksen aiheeksi. Käsitteenä se on laaja ja ehkä jopa vaikeasti ymmärretty, joten opinnäytetyön tarkoituksena on havainnoida lasten osallisuuden toteutumista kahdessa eri päiväkotiryhmässä. Toinen päiväkotiryhmä sijaitsee Kauhavalla ja toinen Tampereella. Työharjoittelut suoritettiin kyseisissä päiväkodeissa, tämän vuoksi päiväkodit valikoituivat tutkimukseen. Työharjoittelun myötä aihe rajautui niin, että tutkimuksen tarkoituksena on myös vertailla miten osallisuus eroaa tavallisen päiväkotiryhmän ja montessoripedagogiikkaa toteuttavan päiväkotiryhmän kesken. Lisäksi tutkimuksella haluttiin herättää esiin ajatusta siitä, miten osallisuus vahvistaa lasten yhteisöllisyyden kokemusta.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa ja montessoripedagogiikka. Teoreettista tietoa ja tutkimuksia löytyi lasten osallisuudesta paljon, mutta montessoripedagogiikasta on melko vähän suomenkielistä kirjallisuutta. Tutkimuksia montessoripedagogiikasta liittyen osallisuuteen ei löytynyt montaa julkaisua. Osallisuus on kuitenkin kasvava aihe varhaiskasvatuksessa ja siksi mielenkiintoinen tutkimuksen aihe. Tutkimus voisi herättää uusia ajatuksia osallisuudesta ja laajentaa samalla tietoa montessoripedagogiikasta. Tutkimus voisi toimia uusien osallistavien työtapojen kehittämisen pohjana.

Aluksi pohdittiin voisiko tutkimuksessa osallisuutta tutkia lasten näkökulmasta, mutta pohdinnan jälkeen päätyivät tutkijat toimimaan itse havainnoitsijoina. Päiväkodin arki on monimuotoista, siksi siitä on vaikea saada syvällistä tietoa muulla tavoin kuin havainnoimalla (Grönfors 2015, 150). Haastattelun tai kyselyn sijasta päädyttiin valitsemaan havainnointi, koska havainnoimalla saadaan tietoa osallisuuden aiheeseen liittyvästä käyttäytymisestä. Aikuisille suunnatulla kyselytutkimuksella olisi saatu vastauksia, jotka tuovat paljon osallisuutta esiin, mutta käytännön toteutus voi olla hyvinkin erilainen. On osoitettu, että kysely tai teemahaastattelu tuo helpommin esille asiaan liittyvän normin kuin varsinaiseen normiin liittyvän käyttäytymisen (Grönfors 2015, 149). Lisäksi toisessa päiväkotiryhmässä lapset olivat iältään 1-3-vuotiaita, joten lasten haastattelemisen olisi ollut haastavaa.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Havaintojen teko on osa arkielämäämme, se on osa sitä miten hahmotamme ympäristöämme, miten reagoimme ja miten pyrimme ymmärtämään näkemäämme ja kokemaamme. Arkielämässä pyrimme ymmärtämään havainnointiin vaikuttavia tekijöitä kun tieteessä pyritään havaintoja tekemällä saamaan aineistoa määrätystä ongelmasta tai ilmiön eri tekijöistä. Havainnoinnissa ja informaation vastaanottamisessa tarvitsemme aistejamme, mutta toisin kuin arkielämässä tieteessä ajattelua ohjaa se mitä ja miten havaintoja tehdään. (Grönfors 2001, 124.) Tutkimuksessa havainnoinnin käyttö on perusteltua tilanteissa, joissa ilmiöstä on vähän tietoa. Havainnoinnin etuna on tilanteen tapahtuminen luonnollisessa ympäristössä, jolloin saadaan monipuolista tietoa. (Kananen 2014, 80.) Tutkimusmenetelmänä päädyttiin käyttämään havainnointia. Havainnoinnin avulla pyritään kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus (Hirsjärvi ym. 2010, 161).

Grönforsin mukaan (1982, 87) havainnoinnista voidaan erottaa neljä osallistumisastetta, joita ovat havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi, toimintatutkimus ja piilohavainnointi. Kaksi ensimmäistä ovat useimmiten käytettyjä ja erityisesti piilohavainnointia käytetään harvoin. Tavallista on, että havaintojen tekeminen yhdistetään osallistumiseen, tämä tarkoittaa sitä että tutkija joissakin tilanteissa osallistuu ja joissakin tilanteissa tarkkailee tilannetta. Osallistuminen mahdollistaa aistien käytön, tutkija voi käyttää kuuloa ja näköä sekä joissakin tilanteissa tutkija voi hyödyntää tunteita joidenkin ilmiöiden tarkastelussa. Osallistuvassa havainnoissa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan ja havainnointi tapahtuu ennalta valitusta näkökulmasta. Havainnointi edellyttää, että tutkija pääsee sisään tutkittavaan yhteisöön. (Grönfors 2001, 129–134.) Tällöin tutkija oman roolinsa avulla tekee havaintoja tutkimastaan ongelmasta tai ilmiöstä (Grönfors 2015, 147).

Tutkimuksessa käytettiin osallistuvaa havainnointia. Tämä ei tarkoita sitä, että tutkija osallistuu koko ajan tutkittavien arkeen, vaan sitä, että joissakin tilanteissa tut-

kija vain tarkkailee ja joissakin osallistuu (Grönfors 2015, 152). Ennen havainnoinnin alkamista, tutkijat ovat olleet ryhmässä useita viikkoja, joten tutkittavan ryhmän henkilöt ovat tottuneet tutkijan läsnäoloon ja tutkija on päässyt osaksi ryhmää. Tällöin tutkijan läsnäolo ei todennäköisesti vaikuta tutkittavien läsnäoloon, vaikka tutkittavat tiesivät ajankohdan jolloin havainnoiteja tehtiin. Tutkija voi istua tilassa passiivisesti tekemässä havaintoja, jolloin rooli on olla mahdollisimman näkymättömä. Tällaisessa tilanteessa tutkijan pitkä läsnäolo totuttaa tutkittavat tutkijaan, mutta tilapäinen läsnäolo voi muuttaa käyttäytymistä. Tavoitteena on tilanne, jossa tutkija pystyy tekemään havaintoja ja osallistumaan ilman, että häneen kiinnitetäisiin suurempaa huomiota. (Grönfors 2015, 152, 155.)

Havainnointia ja osallistumista tehdessä tutkija käyttää omaa persoonaansa yhtenä välineenä, siksi tutkijan onkin tunnettava omaan persoonaansa liittyvät tekijät, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan ei ole suotavaa pyrkiä muuttamaan henkilöään tutkittavien suuntaan, vaan toimia omasta persoonastaan käsin. Tutkimusta tehdessä tutkijaa auttavat riittävät muistiinpanot sekä teoreettinen osaaminen ja niiden yhdistäminen aineiston keräyksessä ja analyysissä (Grönfors 2015, 147–148.)

5.2 Aineistonkeruu

Ennen aineiston hankintaa haettiin luvat tutkimuksen tekemiselle. Havainnointi, erityisesti jos siihen liittyy osallistuminen, yleensä vaatii tutkittavien luvan tai tutkimukseen olennaisesti liittyvän tahon luvan (Grönfors 2015, 154). Lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen ja antaa ihmisille mahdollisuus päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. Näin tehden varmistetaan itsemääräämisoikeuden toteutuminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 25). Tutkimussuunnitelmat lähetettiin kuntien varhaiskasvatusjohtajille, joilta saimme luvan tutkimukseen. Lisäksi toisessa päiväkodissa varhaiskasvatusjohtajan pyynnöstä kysyttiin havainnointiin luvat tutkimukseen osallistuvilta työntekijöiltä (Liite 5) ja tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmilta (Liite 4). Toisessa päiväkodissa riitti, että lasten vanhemmille annettiin saatekirjeet, joissa kerrottiin tutkimuksesta (Liite 3).

Havainnointipäiväkirja on yksi havainnoinnin tiedonkeruumenetelmä, jolloin havainnoinnin on oltava systemaattista. On tiedettävä mitä havainnoidaan, jolloin voidaan kiinnittää huomio tähän. Strukturoidussa havainnoinnissa tutkija tietää mitä hän havainnoitaessa seuraa ja havainnoitavista asioista on lista, tällöin tutkija välttää liiallisen aineistotulvan. Havainnoidessa kirjataan ylös tutkittavan kohteen elämää. Havainnointipäiväkirjan rakenne tulee suunnitella etukäteen, jolloin havainnointi helpottuu. (Kananen 2014, 83–85.) Muistinvaraiset muistiinpanot eivät riitä ja siksi tarvitaan muistiinpanoja, esimerkiksi kynää ja paperia. Muistiinpanojen tekeminen on omalta osaltaan esianalyysia. Kaikesta havaitusta tai koetusta ei tarvitse, eikä ole tarpeen kirjoittaa, kirjataan ylös se mikä katsotaan joko suoraan tai mahdollisesti liittyvän tutkimuksen aihepiiriin. Valikointi on siis eräänlaista analyysia, jossa tutkija järjen keinoin valitsee tutkimuksen kannalta keskeisen aineiston muistiinpanoiksi. (Grönfors 2015, 156–157.)

Ennen havainnoinnin alkamista laadittiin havainnointilomake (Liite 1) ja havainnointipäiväkirja (Liite 2). Havainnointi tapahtui kahdella eri paikkakunnalla, jolloin tutkijat eivät havainnointitilanteessa olleet yhdessä. Havainnointilomake ja havainnointipäiväkirjan rakenne auttoivat tutkijoita kiinnittämään huomiota samoihin asioihin, jolloin aineiston analysointi helpottui. Havainnot suoritettiin päiväkodeissa viikolla 20 vuonna 2016. Päiväkodeissa havainnoitiin sitä, miten päiväkodin toimintaympäristö oli rakentunut ja mahdollistiko se lasten itsenäisen toiminnan. Tutkijat havainnoivat myös lasten osallisuuden toteutumista päiväkodin perustoiminnoissa, miten perustoiminnoissa toteutettiin lasten osallisuutta. Lisäksi havainnoitiin miten lapset ja lasten huoltajat tulivat kohdatuiksi päiväkotiin saapuessaan ja lähtiessään päiväkodista.

5.3 Aineiston analysointi

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa perusanalyysimenetelmänä käytetään usein sisällönanalyysia, jolla pyritään saaman tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa. Analyysin tarkoituksena on luoda tutkittavasta asiasta sanallinen ja selkeä kuvaus sekä lisätä informaatioarvoa. Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen

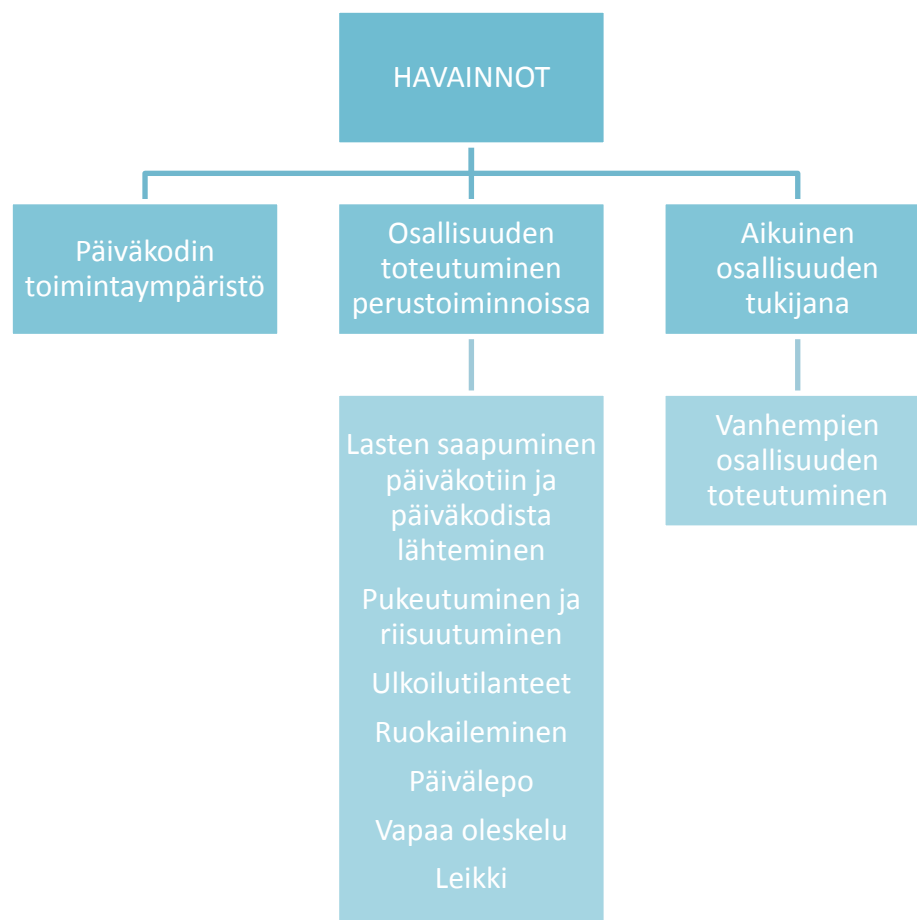
osaan, joita ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi ja teorialähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91, 95–97 107–108.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, koska se vastasi parhaiten toimintatapaamme. Tutkimus toteutettiin teorialähtöisesti hyödyntäen siten, että teorian avulla laadittiin havainnointilomake. Havainnointilomake koostui valmiiden teoreettisten käsitteiden mukaan. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkeitä ja teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysissä on havaittavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisempaa tietoa ei teoreettisesti testata vaan sen avulla voidaan löytää uusia ajatusuria. Teorialähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ilmiöstä jo tiedettynä tietona. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 96–97, 107.) Teorian merkitys korostuu erityisesti tutkimuksessa, jossa tutkimusaineiston menetelmänä on käytetty havainnointia, parhaimmillaan teorian innoittavat tutkimusaineiston keräämistä. Teoria auttaa tutkijaa kiinnittämään huomiota asioihin ja löytämään näkökulmia, joita tutkija ei muuten tulisi ajatelleeksi. (Vilka 2006, 79–80.) Tässä tutkimuksessa on tutkittu lasten osallisuutta, joka käsitteenä on hyvin laaja. Teorian avulla on pyritty rajaamaan käsitettä suunnaten tutkijoiden havainnointia rajattuihin asioihin.

Havainnointilomakkeen ja teorian avulla tehdyt havainnot luokiteltiin kolmeen eri pääluokkaan havainnointikuvioon (Kuvio 1). Pääluokkia ovat päiväkotiympäristö, osallisuuden toteutuminen perustoiminnoissa ja aikuinen osallisuuden tukijana. Lisäksi pääluokkiin osallisuuden toteutuminen perustoiminnoissa ja aikuinen osallisuuden tukijana lisättiin vielä tarkentavia alaluokkia. Havainnointikuvion tarkoituksena on auttaa kirjoitusprosessissa jäsentämään havaintoja pääluokkien alle.

Vilka (2006, 81) toteaa, että analysointi tarkoittaa havaintojen ryhmittelyä ja yhdistämistä johtolangoiksi, joista voidaan tehdä lopulta tulkinta. Opinnäytetyössämme kirjoitimme havaintolomakkeen ja havaintopäiväkirjan pohjalta tehdyt havainnot erikseen tavallisesta päiväkotiryhmästä ja montessoripedagogiikkaa harjoittavasta päiväkotiryhmästä omien otsikoiden alle. Näin saatiin vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: lasten osallisuuden toteutuminen. Havaintojen

kirjoittamisen jälkeen vertailtiin tuloksia ja niistä koottiin yhteenveto johtopäätöksiin ja saatiin vastaus toiseen tutkimuskysymykseen: miten osallisuus eroaa tavallisen päiväkotiryhmän ja montessoripedagogiikkaa toteuttavan päiväkotiryhmän välillä.



Kuvio 1. Havainnointikuvio.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Osallistuvalla havainnoinnilla on kaksinainen merkitys tutkittavien elämään, toisaalta tutkijan osallistuminen tutkimuskohteen luonnolliseen arkielämään ja toisaalta tutkijan väliintulo tutkimuskohteeseen tutkijan roolissa. Tutkijan on tiedotettava, että hän vaikuttaa tutkimuskohteen elämään ja arvokkain tapa päästä tutkimuskohteeseen on saada tutkimuskohteen jäsenten luottamus, koska tavoitteena on

että tutkittavien toiminta on mahdollisimman luontevaa. (Vilka 2006, 56–57.) Harjoittelujen kautta tutkijat pääsivät osaksi ryhmän yhteisöä ja läsnäoloon oli totuttu useiden viikkojen ajan, tämän ansiosta havaintojen tekeminen ei vaikuttanut havainnoitavien luonnolliseen toimintaan. Tutkimuksen tarkoituksesta ja havainnoinnin päämäärästä oli kerrottu etukäteen tutkimuksen kohteille, myös havaintojen tekemisen ajankohta oli kerrottu etukäteen. Lisäksi tutkimuksen kohteille oli annettu tutkijoiden sähköpostiosoitteet, jolloin heillä oli mahdollisuus olla yhteydessä tutkijoihin ja tarvittaessa kysyä tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimusetiikka liittyy ihmisten ja ihmiselämään kuuluvien ilmiöiden kunnioittamiseen tutkimuksessa. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta roolistaan, esitiedoistaan ja asenteistaan tutkimuskohteessa. (Vilka 2006, 61.) Ennen havaintojen aloittamista, tutkijat ovat tutustuneet tutkittavaan aiheeseen liittyvään teoretietoon ja sen pohjata tehneet havainnointia tukevan havainnointilomakkeen. Tällä tavoin, tutkijat pyrkivät neutraaliin suhtautumiseen aiheeseen ja tutkittaviin. Lisäksi lomake auttaa tutkijoita kiinnittämään havainnoinneissaan huomiota samoihin asioihin, koska havainnointi tapahtuu eri paikkakunnilla. On kuitenkin huomioitava, että havainnointi on subjektiivista, hyvin inhimillistä toimintaa ja kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa eri asioihin. Subjektiivisuus voidaan nähdä myös rikkautena, joka kuvaa hyvin arkielämän monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta 2008, 102.)

Ihmiselämään kuuluvien ilmiöiden kunnioittamiseen kuuluu myös tietosuojalainsäädäntö. Tietosuoja tarkoittaa, että tutkija kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä, tämä velvoittaa tutkijaa huolehtimaan, ettei yksityisyyden suojaa loukata ja tutkittavien henkilötiedot suojataan (Vilka 2006, 61). Tässä tutkimuksessa ei julkaista tarkkoja tietoja päiväkodeista eikä tutkimukseen osallistuvista henkilöistä, koska tutkimuksen kannalta nämä eivät ole oleellisia tietoja. Tutkimuksessa puhutaan Kauhavalaisesta päiväkodista, tässä tutkimuksessa Kauhavalla tarkoitetaan aluetta, johon kuluu kuntaliitoksen myötä myös Alahärmä, Ylihärmä ja Korttesjärvi. Tutkijat huolehtivat tutkimusaineistosta ja tutkimusaineistoa säilytetään siten, etteivät ulkopuoliset pääse aineistoon käsiksi. Muistiinpanot sisältävät väistämättä henkilöi-

den tunnistamiseen liittyviä asioita, koska ilman niitä tutkimusaineiston laatu heikenee (Vilka 2006, 61–62). Tutkimuksen valmistuttua aineistoa säilytetään puolen vuoden ajan, jonka jälkeen se hävitetään asianmukaisesti.

5.4.1 Yleistäminen

Tutkimuksessa tehdään valintoja jonkinlainen yleistettävyyttä mielessä, mutta laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei ole mikään erillinen tutkimusvaihe. Tavallista on, että tutkimus rakentuu koko ajan yleistettävyyttä silmällä pitäen. Yleistämisen mahdollisuus muodostuu kun tutkija täsmentää tutkimustaan teoreettisesti ja käsitteellisesti. (Vilka 2006, 92–93.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole aina tarkoitus tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, mutta ajatuksena on alun perin ollut, että yksityisessä toistuu yleinen. Kun tutkitaan yksityistä tapausta kyllin tarkasti, saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2010, 182.) Tämän tutkimuksen havainnoinnit tehtiin yhdessä tavallisessa päiväkotiryhmässä ja yhdessä montessoripedagogiikkaa toteuttavassa päiväkotiryhmässä, sen vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää lasten osallisuuden toteutumisesta. Kaiken kaikkiaan tärkeää on, että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen (Eskola & Suoranta 2008, 65).

6 HAVAINNOINNIN TULOKSET TAVALLISESSA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

Tässä osiossa kerrotaan havainnoista, jotka nousivat esiin tavallisessa päiväkotiryhmässä. Tarkoituksena oli selvittää, miten osallisuus toteutui kyseisessä päiväkotiryhmässä. Havainnot on koottu kolmen eri pääluokan alle: toimintaympäristön, perustoimintojen ja aikuinen osallisuuden tukijana.

Havaintojen lisäksi on hyödynnetty ryhmästä löytyviä kuukausi- ja viikkotiedotteita, tiedotteista selviää kuinka osallisuus on näkynyt ryhmän toiminnassa syksystä 2015 kevääseen 2016. Tiedotteiden analysoinnissa käytettiin havainnointilomaketta. Lomakkeen avulla tiedotteista kirjattiin muistiin olennainen tieto tutkimuksen kannalta. Lomakkeista löytyi tietoa lasten osallisuudesta. Saimme selville, että lasten osallisuuteen on ryhmässä panostettu syksystä 2015 lähtien huomioimalla lasten toiveita ja ottamalla lasten huoltajat mukaan päiväkodin toimintaan.

Havainnoinnit suoritettiin toukokuussa 2016 viikolla 20 Kauhavalla sijaitsevassa 22-lapsisessa päiväkotiryhmässä, lapset olivat iältään 3–5-vuotiaita. Ryhmässä työskenteli viisi aikuista. Työntekijät koostuivat lastentarhanopettajista, lastenohjaajista ja avustajasta.

6.1 Päiväkodin toimintaympäristö

Ulkotilojen monipuolisuus vaikuttaa lasten virikkeellisyyteen. Aidattu ulkoilualue koostui erilaisista materiaaleista kuten hiekasta, asfaltista, nurmikosta, erilaisista istutuksista ja talvisin piha täyttyy lumesta. Ulkoilualueelta löytyi lapsille kehitystason mukaisia välineitä ja leluja, esimerkiksi päiväkodin pienimmille lapsille oli oma aidattu alue. Tämä tuo lapsille turvallisuutta. Ulkoilualueella oli huomioitu lapsen ominainen tapa liikkua, lapsella oli mahdollisuus kiipeilyyn, tutkimiseen, juoksemiseen, hyppimiseen, pelien pelaamiseen, pyöräilyyn ja leikkimiseen. Tällainen ulkoilualue innostaa lasta leikkimään ja oppimaan uusia asioita.

Ryhmän sisätila koostui eteisestä, wc-tiloista, nukkumahuoneesta ja ruokailu- sekä leikki-tilasta. Nukkumahuoneesta löytyi pieni nurkkahuone, rentoutushuone. Rentoutushuoneessa voidaan toteuttaa ohjattuja terapiatuokioita, satuhierontaa tai lapsi voi leikkiä kaverin kanssa. Jokaisella lapsella oli omat nimikoidut paikat vaatteille, ruokailulle, nukkumiselle ja pienet laatikot keskeneräisille piirustuksille. Oma nimikoitu paikka tuo lapselle turvallisuuden tunnetta, auttaa omatoimisuudessa ja vahvistaa lapsen tunnetta yhteisöön kuulumisesta. Ryhmän tilan seiniä koristivat lasten erilaiset askartelut, jotka aikuiset ovat valinneet esille laitettaviksi. Havainnointipäivien aikana, lapsilla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä heidän töitään laitettiin näytille. Ryhmätilan suunnittelu on yksi lapsia osallistava menetelmä.

Ryhmän tilat oli selvästi pyritty suunnittelemaan siten, että lapset pystyisivät toimimaan ympäristössä mahdollisimman itsenäisesti. Naulakot ja vaatelokeroiden korkeus mahdollistivat lasten itsenäisen vaatteiden ripustamisen. Myös wc-tiloista löytyi lapsille sopivan korkuiset wc-istuimet ja pienemmille oli käytössä pottia. Käsienpesualtaat olivat lasten tasolla. Haastetta ryhmään toi lasten ikäjakauma, josta johtuu myös lasten pituuserot, mutta pituudeltaan lyhemmille lapsille löytyi esimerkiksi wc-tilasta seisonkorokkeita.

Lasten lelut oli sijoitettu siten, että ne olivat suurimmaksi osaksi lasten saatavissa matalissa kaapeissa tai hyllyllä, tarvittaessa lapset pyysivät aikuiselta apua saadakseen korkeammalla olevia välineitä. Leluilla oli omat määritellyt paikkansa, joka osaltaan helpotti lapsia muistamaan millaisia leikkimisvälineitä on kaappien ylemmillä hyllyillä. Ryhmätilasta löytyi useampia leikkipisteitä muun muassa kotileikille, majaleikille, autoleikeille ja rakenteluleikeille. Leikkipisteet ovat muotoutuneet ajan myötä tai sitten ne olivat aikuisen etukäteen määrittelemiä paikkoja. Havainnoinnin aikana ei ilmennyt lasten mahdollisuutta valita tai muuttaa leikkipisteen paikkaa. Todennäköisesti lapset ovat myös tottuneet leikkimään tiettyjä leikkejä tietyissä paikoissa, eivätkä näin ollen koe tarvetta muuttaa leikkipaikkaa.

6.2 Osallisuuden toteutuminen perustoiminnoissa

Havainnoimalla lasten saapumista päiväkotiin ja lasten lähtemistä päiväkodista haluttiin selvittää, miten lapsi tulee nähdyksi yksilönä. Osallisuus alkaa jo siitä, kun lapsi saapuu päiväkotiin, huomataanko lapsi ja ollaanko kiinnostuneita hänen toiveistaan ja kuulumisista. Havainnoidessa selvisi, että lasten vastaanottaminen oli hyvin vaihtelevaa, pääsääntöisesti ainakin yksi työntekijä oli lasta vastassa, jolloin jokainen lapsi huomattiin tämän tullessa päiväkotiin. Se, miten lapsi otettiin vastaan, vaihteli suuresti, useimmiten työntekijät olivat tilassa, joka toimi ruokailu- ja leikkitilana. Lapsen saapuessa päiväkotiin häntä aina tervehdittiin iloisesti nimellä kutsuen ja kysyttiin mitä lapsi haluaisi tehdä. Lapsella oli aina halutessaan mahdollisuus istua työntekijän syliin. Tästä alkaa osallisuus, lapsi otetaan vastaan ja lapsen kutsuminen nimellä vahvistaa lapsen itsetuntoa ja kuulumista osaksi yhteisöä. Ryhmässä lapselle annettiin mahdollisuus valita oma tekeminen ja tarpeen mukaan aikuinen auttoi lasta päätöksenteossa. Lapsi huomioitiin tämän saapuessa päiväkotiin, mutta havaintojen aikana hyvin vaihtelevasti työntekijä nousi paikaltaan ja meni lapsen luokse, tämän vuoksi osa hiljaisemmista vanhemmista jäivät myös vähemmälle huomiolle. Kohtaamalla lapsi kasvotusten tai laskeutumalla lapsen tasolle mahdollistuu silmiin katsominen ja lapsi tulee kohdatuksi yksilönä, tällaisessa tilanteessa lapsella on mahdollisuus kertoa työntekijälle kuulumisiaan ja toiveitaan.

Havainnoimalla lasten päiväkodista lähtemistä huomattiin, että myös tässä oli vaihtelua. Kun, lapsi haettiin kotiin, ryhmän ollessa sisällä työntekijä oli läsnä lapsen lähtötilanteissa, tarvittaessa työntekijä auttoi lasta päättämään leikin ja siirtymään lasta hakemassa olevan vanhemman luokse, samalla työntekijä kohtasi vanhemman. Haastetta lasten lähtemiseen toi mukanaan ryhmän siirtyminen ulos, ulkoilu-alue oli tilava ja vanhempien saapuessa hakemaan lasta ulkoa, he yleensä menivät lapsen luo. Saapuessaan vanhemmat usein hakivat lapsen ja tervehtivät kauempaa työntekijöitä tai huikkasivat heipat portilta, ulkoa lähtiessään lapset tulivat huonommin kohdatuiksi ja vanhemmat eivät saaneet kuulumisia lapsen päivästä. Ulkotilanteissa vanhemmat lähestyivät työntekijöitä vähemmän, jolloin työntekijöiden tulisi lähestyä vanhempia.

Ryhmässä oli käytössä osallistavia menetelmiä lasten yksilöllisen huomioimisen tukemiseksi. Työntekijät kutsuivat lapsia nimeltä puhuessaan lapsille ja aikuinen katsoi lasta silmiin. Aamupiirissä lapset pääsivät kertomaan ajatuksiaan ja kuulumisiaan, mutta lapselle annettiin myös mahdollisuus olla kertomatta. Lisäksi aamupiirissä käytettiin apuna kuvia, jotka osaltaan tukevat lasten kielellistä kommunikatiota.

Päiväkodissa lapset harjoittelevat pukeutumista ja riisuutumista. Tämä vie usein paljon aikaa ja vaatii aikuiselta kärsivällisyyttä. Ryhmässä aikuinen oli aina lasten tukena pukeutumisessa ja riisuutumisessa. Lapset saivat harjoitella taitoja omassa tahdissaan ja tarvittaessa aikuinen auttoi lasta yhdessä tehden, esimerkiksi vetoketjun kanssa tai hankalissa housun lahkeissa. Lasta kannustettiin huolehtimaan omista vaatteistaan ja lapset omatoimisesti osasivat viedä vaatteita kuivumaan sekä löysivät vaatteilleen omat paikkansa. Pukeutumisessa lasten osallisuutta huomioitiin antamalla lapselle mahdollisuus valita vaatteistaan. Oli selvää, että ulkona ja sisällä lapsi pitää eri vaatteita. Eräässä tilanteessa ulos lähdettäessä aikuinen vahvasti lapsen osallisuutta antamalla lapsen itse valita housuista ne, jotka tämä pitää sisällä ja ne housut joita lapsi pitäisi ulkona.

Ulkoilussa lapset pääsivät toteuttamaan omia leikkejään ja vapaasti valitsemaan toiminnan useista eri vaihtoehtoista. Lapset saivat itsenäisesti hakea leluja varastosta ja tarvittaessa pyysivät aikuisen apua saadakseen korkeammalla olevia leluja tai painavia leluja ulos varastosta, kuten trampoliini. Ulkoilutilanteissa aikuiset osallistuvat vähemmän lasten toimintaan ja leikki oli vapaata leikkiä.

Ruokailu on osa päivähoitotoimintaa ja päiväkotiryhmässä syötiin kolme kertaa päivän aikana, ruokailut veivätkin päivästä jo itsessään muutaman tunnin. Yhteinen ruokailu ryhmässä lisäsi yhteisöllisyyttä. Tavallisesti aikuiset söivät omassa pöydässään ja lapset omissaan, mutta välillä aikuinen istui syömään lasten pöytiin. Useampi lapsi istui samassa pöydässä, jolloin mahdollistui lasten keskinäinen vuorovaikutus ja lapset saivat harjoitella keskustelun taitoja. Ruokailussa havainnoitiin myös lasten osallisuutta muun muassa tarkkailemalla sitä saiko lapsi itse annostella

annoksensa, ruokailuun siirtymistä ja ruokailun lopettamista. Ryhmässä aamupalalla lapsella oli mahdollisuus vaikuttaa annoksensa kokoon, aikuinen laittoi lapsen lautaselle sen verran puuroa kun lapsi halusi, mutta lounaan aikuinen laittoi lapsen lautaselle valmiiksi. Tämä edellytti lapsen tuntemista siinä, kuinka paljon lapsi tavallisesti syö ja millaisesta ruuasta lapsi piti. Välipalalla lapsen osallisuus annoskoon valinnassa oli hyvin vaihtelevaa. Välillä aikuinen annosteli valmiiksi välipalat kulhoihin ja välillä lapsi sai itse määritellä kuinka paljon haluaa. Viikon aikana ei ollut havaintoja siitä, että lapset olisivat itse päässeet ottamaan ruokaa. Lapset pääsivät kuitenkin harjoittelemaan itsenäisesti näkkileivän voittoa ja heillä oli mahdollisuus valita kokonaisen tai puolikkaan näkkileivän väillä. Ruuan maistamiseen kannustettiin ja ruokaa sai jättää syömättä aikuisen luvalla. Ruokailun päätyttyä aikuinen antoi jokaiselle lapselle vuorollaan luvan palauttaa astiat. Ryhmässä oli käytössä ruokailuun liittyviä lapsia osallistavia toimintatapoja, ryhmässä käytettiin apulaisia, jotka pääsivät auttamaan pöydän kattamisessa. Apulaisten käyttö oli kuitenkin hyvin epäsäännöllistä, vaikka lapset olivatkin innokkaita ja halukkaita toimimaan apulaisina. Välipalalle ryhmässä siirryttiin suoraan päivälevolta ja jokainen lapsi sai siirtyä välipalalle omaan tahtiin, välipalassa ei kiirehditty.

Päivälepoaikana lapsella on usein vähän vaikutusmahdollisuuksia. Päivälepo oli hetki, johon jokaisen lapsen oli osallistuttava ja erityisesti pienille lapsille hetki oli tärkeä. Lasten osallisuutta oli huomioitu kuuntelemalla lasten toiveita, lapsilla oli mahdollisuus toivoa millaista satua haluaisivat kuunnella. Päiväkotiryhmään kuului viskareita. Viskarit ovat oma pienryhmänsä, johon kuuluvat viisivuotiaat lapset. Viskariryhmän tarkoituksena on valmistaa lapsia esikouluun. Viskarit olivat toivoneet että heidän ei tarvitsisi osallistua lepo hetkeen. Ryhmässä oli kauden aikana toteutettu lasten toiveita ja myös tämä toteutettiin, viskarit saivat yhtenä päivänä leikkiä sillä välin kun pienemmät olivat lepo hetkellä. Lasten osallisuus päivälevolla näkyi myös mahdollisuutena ottaa ja valita oma unikaveri levolle mukaan. Päivälevolle lapset kutsuttiin omiin sänkyihin sitä mukaan kun olivat valmiita, tämä mahdollisti lapsen yksilöllisen kohtaamisen ja saattamisen levolle.

Vapaan leikin aikana lasten osallisuus ja vapaus valita näkyi parhaiten. Vapaata leikkiä oli ryhmässä paljon sekä aamuisin että iltapäivisin. Päiväkotiin tullessaan

suurin osa lapsista oma-aloitteisesti suuntasi heti leikkien pariin, tarvittaessa aikuinen kysyi lapselta mitä lapsi haluaisi tehdä ja auttoi lapsen leikin alkuun. Lelut sijaitsivat lasten ulottuvilla, joten tämä lisäsi lasten mahdollisuutta valita erilaisia leikkejä ja hakeutua vapaasti valitsemiensa lelujen ääreen. Muutamat lelut, kuten vaikeammat palapelit sijaitsivat korkeammalla kaapissa ja esimerkiksi autorata varastossa. Lasten pyytäessä näitä leluja aikuinen auttoi lasta antamalla lapsen toivoman palapelin tai varastosta autoradan. Vaikka lelut olivat säilytystilan vuoksi sijoitettu pois lasten ulottuvilta, saivat lapset halutessaan leikkiä niillä. Havaintojen aikana ei ollut yhtään tilannetta, jossa aikuinen olisi kieltänyt lapselta jonkin leikin tai toiminnan. Ryhmässä oli käytössä leikkitaulu, mutta sitä käytettiin hyvin vaihtelevasti.

Vapaan leikin aikana havainnoitiin sitä, mitä aikuiset tekivät lasten leikkiessä. Aikuiset havainnoivat lasten leikkimistä koko ajan, mutta havaintojen ja lasten leikkien kirjaamista ei ilmennyt havaintokertojen aikana. Usein vapaan leikin aikana aikuiset puuhailivat omien asioidensa äärellä, tehden erilaisia paperitöitä tai suunnittelutyötä. Aikuinen oli kuitenkin aina valmis keskeyttämään oman toimintansa auttaakseen lasta, keskustellakseen tämän kanssa tai pelatakseen lapsen kanssa lapsen pyytäessä. Esimerkiksi tilanne jossa lapsi väritteli pöydässä ja aikuinen oli suunnittelemassa viereisessä pöydässä askartelua seuraavalle viikolle. Lapsi aloitti keskustelemaan aikuisen kanssa kevään merkeistä, aikuinen liittyi keskusteluun mukaan ja hetken päästä siirtyi istumaan samaan pöytään lapsen kanssa. Keskustelu jatkui, vaikka molemmat tekivät omaa toimintaansa.

6.3 Aikuinen osallisuuden tukijana

Toiminnan suunnittelu on yksi lapsia osallistava menetelmä. Lasten osallisuutta pyritään toteuttaman myös ottamalla lapset mukaan suunnitteluun huomioiden lasten iän ja kehitystason. Havainnointiviikon aikana ei ilmennyt varsinaisesti suunnittelua, jossa lapset olisivat olleet mukana. Ryhmästä löytyi kansio, johon työntekijät säilyttävät kaikki kuukausi- ja viikkotiedotteet. Näistä kirjeistä kävi kuitenkin ilmi, että lasten osallisuuteen on alettu ryhmässä selvästi panostaa syksystä 2015 alkaen ja myös lapset on otettu suunnittelussa huomioon. Kävin kirjeet läpi syksystä 2015

kevääseen 2016 asti. Heti elokuusta lähtien, päiväkotitoiminta on toivonut vanhemmilta ja lapsilta ideoita ja toiveita toiminnan sisällöstä. Viikkotiedotteista selviää, että niin lapsilta kuin vanhemmiltakin oli tullut toiveita ja niitä oli toteutettu mahdollisuuksien mukaan. Erilaisia toiminnallisia hetkiä oli suunniteltu lasten mielenkiintojen mukaan, esimerkiksi askartelemalla supersankareita ja Frozen hahmoja. Lisäksi suunnitellussa toiminnassa työntekijät olivat jättäneet kalenteriin niin sanottuja vapaita viikkoja, jolloin erityisesti toteutetaan lasten toiveita ja ideoita ja lapset saivat päättää niiden viikkojen teemasta. Aikuiset huomioivat lapset toiminnan suunnittelussa siten, että pyrkivät toteuttamaan lasten toiveita, esimerkiksi havaintoviiikon aikana tehtiin metsäretki ja käytiin läheisessä puistossa leikkimässä lasten toiveesta.

Tiedotteista kävi ilmi, että ryhmän toiminnassa oli ollut erilaisia osallisuutta vahvistavia tekijöitä. Päiväkotiryhmä oli ollut mukana vauhtivarvasteemassa, jossa tarkoituksena oli ollut lisätä lasten osallisuutta ja liikkumisen iloa. Pienryhmätoiminta ryhmässä alkoi lasten ideoimisesta ryhmien nimistä. Pienryhmien avulla oli muun muassa ulkoiltu, retkeilty ja askarreltu. Pienryhmätoiminta on yhteisöllisyyteen liittyvä pedagoginen valinta, joka perustuu vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen kehityksessä. Pienryhmätoiminta mahdollistaa kasvattajan toiminnan, havainnoinnin ja keskustelun jokaisen lapsen kanssa sekä helpottaa lapselle ominaisten toiminnan tapojen huomioon ottamista. (Opas 2013, 158–159.) Lisäksi ryhmässä oli hauska tapa osallistaa lapsia ja heidän vanhempia sekä lisätä yhteisöllisyyttä. Ryhmässä oli pehmolelu Simppa siili, joka vieraili vuorollaan jokaisen lapsen kotona. Simppan mukana kulki vihko, jonne kirjoitettiin mitä Simppa ja perhe olivat puuhailleet, tekstiin oli liitetty myös kuvia. Tämän avulla lapset saivat kertoa jotain itsestään ja perheestään tai muista itselleen tärkeitä asioista.

Lapset tarvitsevat aikuista kokeakseen yhteisöllisyyttä, apua leikkitoiminnan etsimisessä ja leikin tukemisessa sekä lapsen omatoimisuuden tukemisessa ja turvallisen arjen luomisessa. Tässä työssä on tuotu esiin yhteisöllisyyden merkitystä, mutta samalla on tärkeää muistaa, että jokainen lapsi kohdattaisiin yksilönä. Havainnoinneissa kiinnitettiin huomiota yksinleikkiviin lapsiin ja siihen miten työntekijät suhtautuvat yksinleikkiviin. Ryhmän aikuiset havainnoivat ja seuraavat lasten leikkiä

ja lapsille annetaan mahdollisuus yksinleikkiin. Havaintojen aikana lasten yksinleikit sijoittuivat tavallisesti pöydän ääreen palapelien kokoamiseen, värittämiseen tai muihin peleihin. Tällöin aikuinen usein istuutui lapsen viereen juttelemaan tai pelaamaan yhdessä lapsen kanssa. Ryhmässä oli myös lapsia, joilla oli kielellisiä haasteita, tämä toi mukanaan lapselle haastetta olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Havaintojen aikana ei käynyt ilmi, että aikuinen olisi tukenut suoraan näiden lasten kohdalla lasten vuorovaikutusta sekä vertaissuhteita ryhmässä. Esimerkiksi avustamalla leikin alkuun toisen lapsen kanssa, keksimällä yhteistä tekemistä toisen lapsen kanssa tai auttamalla lasta liittymään mukaan toisten leikkiin ja löytämään leikistä roolin itselleen.

6.3.1 Vanhempien osallisuuden toteutuminen

Vanhempien osallisuutta oli huomioitu ja pyritty toteuttamaan erilaisin keinoin. Ryhmässä oli käytössä kuukausi- ja viikkokirjeitä, joita vanhemmat saivat. Kirjeistä vanhemmat saivat tietoa ryhmän toiminnasta ja viikkojen suunnitelmista sekä muuta informaatiota. Näin ollen varmistettiin, että tieto kulkeutui vanhemmille. Kirjeitä tutkittaessa kävi ilmi, että vanhemmilta oli pyydetty ideoita ja toiveita koulun päiväkodin toimintaa. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus päästä vaikuttamaan esimerkiksi vanhempainyhdistyksen muodossa.

Päiväkodissa oli järjestetty joulujuhlia ja kevätjuhlia, joihin lasten perheet olivat tervetulleita. Vanhemmille järjestettiin syksyllä vasu-keskusteluja sekä vanhempainvartteja syksyisin ja keväisin toiveiden ja tarpeiden mukaan. Päiväkodissa suunniteltiin myös yhteistä tekemistä koko lapsen perheen ja päiväkodin työntekijöiden kesken. Tämä vahvisti yhteisöllisyyttä, koska vanhemmat pääsivät mukaan lasten toimintaan sekä tutustumaan päiväkodin työntekijöihin ja muiden lasten vanhempiin. Havaintojen aikana ilmeni, että työntekijöitä oli vanhempien helppo lähestyä ja kiireenkin keskellä työntekijä antoi aikaa vanhemmalle, joka haluaa keskustella työntekijän kanssa.

7 HAVAINNOINNIN TULOKSET MONTESSORIRYHMÄSSÄ

Tässä luvussa käsitellään havaintoja, jotka tehtiin Tampereella montessoripedagogiikkaa toteuttavassa päiväkotiryhmässä. Tarkoitus on tuoda esiin kuinka osallisuus näkyi vaihtoehtoista pedagogiikkaa toteuttavassa ryhmässä. Havainnot on jaoteltu kuten edellisessäkin kappaleessa eli päiväkodin toimintaympäristö, perustoiminnot ja aikuinen osallisuuden tukijana.

Havainnointi suoritettiin Tampereen kaupungin päiväkodissa toukokuussa 2016. Päiväkodissa oli kuusi ryhmää, joista kolme oli montessoripedagogiikkaa toteuttavaa lapsiryhmää. Päiväkotiryhmässä, johon havainnointi tehtiin, oli 12:sta iältään 1–3-vuotiasta lasta, yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Lisäksi ryhmässä oli jatkuvasti erilaisia työkokeilijoita, harjoittelijoita tai kiertävä lastenhoitaja. Ryhmässä tarvittiin erityisen paljon apukäsiä, sillä lastentarhanopettaja hoiti samalla varajohtajan töitään. Tästä syystä syntyneet poissaolot näkyivät selkeästi ryhmässä, kun yksi työntekijä oli usein poissa eikä sijaista hänen tilalleen tullut. Poissaolot näkyivät esimerkiksi kiireenä, joka vaikutti siihen, ettei lapsella aina ollut tarpeeksi aikaa toimintoihinsa eivätkä siirtymätilanteet joka kerta toimineet ja rauhattomuus lisääntyi.

7.1 Päiväkodin toimintaympäristö

Tila ja ympäristö ovat erittäin tärkeä osa montessoripedagogiikkaa toteuttavassa päiväkotiryhmässä. Montessorihuone tulisi olla suunniteltu ja järjestetty tietyllä tavalla niin, että lapsi kykenee tekemään mahdollisimman paljon itse. Tilat tulisi olla isot ja avarat eikä erillisiä huoneita ole paljoa. Tilat on jaettu hyllyillä tai sermeillä eri osa-alueisiin. Tämän päiväkodin tiloja ei ole alkujaan rakennettu montessoripedagogiikkaa varten, joten täysin sen mukaisia tilat eivät olleet, mutta yhdessä ja samassa tilassa tapahtui kaikki toiminta, siinä syötiin, nukuttiin sekä tehtiin montessoripedagogiikkaan kuuluvia harjoituksia. Lasten toimintaa ei kutsuttu leikiksi, sillä kaikki oli erilailla lasta kehittävää työskentelyä/toimintaa. Tätä työskentelyä

kutsutaan tässä päiväkodissa puuhaksi. Lapset siis tekivät puuhia tehdessään erilaisia kehittäviä töitä tai harjoituksia.

Näitä puuhia oli lukemattomia erilaisia ja eri kehitys- tai ikätasolle soveltuvia. Lapset saattoivat esimerkiksi tutustua kirjaimiin tunnustelemalla hiekkapaperista tehtyihin kirjaimiin, vetoketjun vetämistä, napittamista ja solmimista opeteltiin erilaisilla kehikoilla, esineisiin tutustuttiin niin että lasta pyydettiin tuomaan tietty esine tai näyttämään jokin asia. Näitä erilaisia töitä kutsuttiin tässä päiväkodissa puuhiksi. Kaikilla puuhilla oli jokin tarkoitus, esimerkiksi kehittää motoriikkaa, puhetta, ymmärtämistä ja hahmottamista, tämän vuoksi leikin sijaan käytettiin nimeä työ, joka tässä päiväkodissa oli puuha.

Tarkoitus montessoritiloissa on, että kaikki mitä lapsi tarvitsee, on hänen saatavilla. Esimerkiksi wc:ssä sijaitsevat lavuaarit ovat matalalla, jotta lapsi pääsee helposti itse pesemään kätensä sekä wc-pöntöt erikokoisia, jotta kaikki pääsevät niihin itse. Varsinaisessa huoneessa lavuaari ei ollut sijoitettu tarpeeksi matalalle ja lapsi tarvitsi koroketta yltääkseen pesemään kätensä. Tämä aiheutti monia vaaratilanteita, vaikka montessoripedagogiikassa nimenomaan painotetaan sitä, että lapsi tulisi kyetä tekemään kaikki turvallisesti itse. Myös eteisen naulakoihin nämä pienet lapset eivät ylettäneet, ja koska lapsen tulisi mahdollisimman pitkälle tehdä asiat itse, aiheutti myös tämä vaaratilanteita, kun kurkoteltiin ylös.

Montessoriryhmissä leikin sijaan on kehittäviä puuhia ja tällä osa-alueella oli kiinnitetty paljon huomiota siihen, että esineet ja tavarat olivat kaikki lasten saatavilla. Puuhat olivat matalissa avonaisissa hyllyissä, joista lapset saivat ne otettua itse turvallisesti sekä laitettua myös takaisin. Lapsi sai aina valita puuhansa ja hän pystyi sen ottamaan hyllyistä ilman aikuista. Tässä näkyi osallisuus erittäin hyvin, koska aikuinen ei millään tavalla päättänyt sitä, mitä lapsi teki. Lapsen ei tarvinnut kysyä aikuiselta apua saadakseen tietyn puuhan ja kaikki puuhat olivat lapsen näkyvillä.

Ruokapaikat, naulakot, piiripaikat sekä sängyt oli nimikoitu, joka luo turvaa, pysyvyyttä sekä yhteisöllisyyden tunnetta lapsella. Näissä oli huomioitu lapsen koko sekä ikä, pienimmille oli pienemmät pöydät ja tuolit, isommille lapsille puolestaan isommat. Sängyt olivat kerrossängyjä ja ylhäällä nukkui isommat lapset, jotka sinne

pääsivät kiipeämään sekä tulemaan alas. Lapsi saatettiin sijoittaa yläsänkyyn myös sillä perusteella, että hänen taitojaan haluttiin kehittää, kuitenkin turvallisuus huomioiden. Esimerkiksi yksi motorisesti muita heikompi lapsi laitettiin yläsänkyyn, jotta lapsi pääsisi opettelemaan sinne kiipeämistä sekä alas tulemista. Lapsen vierellä oltiin ja häntä ohjattiin tässä, mutta annettiin aikaa selviytyä itse. Ruokapaikat oli sijoitettu siten, että lapset istuvat joko yksin tai kahden hengen ryhmässä. Ruokapaikat, joissa tehtiin myös puuhia, oli sijoitettu ympäri huonetta. Tällainen menettely selvästi rauhoitti lasta, koska ympärillä ei ollut ketään. Lapsen oli helpompi keskittyä tekemäänsä, kun sai olla itsekseen. Ero yksin tai kaksin istuvilla näkyi esimerkiksi siinä, kun kaksi lasta istuivat vastakkain, potkiminen ja muu häiriköinti lisääntyi selvästi.

7.2 Osallisuuden toteutuminen perustoiminnoissa

Lapsen tullessa päiväkotiin huomioitiin tämä aina yksilöllisesti. Useimmiten oltiin huoneen ovella vastassa ja kysymässä kuulumisia. Kun lapselle juteltiin tai kun lapsi kertoi kuulumisiaan, laskeuduttiin lapsen tasolle ja katsottiin lasta silmiin. Näin lapsi sai heti kokemuksen, että hänet huomioidaan ja että hän on osa yhteisöä. Jos lapsen oli vaikea jäädä hoitoon, keksittiin aina jokin mukava ratkaisu, jotta jääminen olisi mahdollisimman mielekästä. Esimerkiksi lapsi otettiin mukaan keittiölle hakemaan aamupuurokärkyä ja se oli heille aina yhtä jännittävä toiminta. Näin toimien lapsi saatiin hyvällä mielellä toimintaan mukaan. Kotiin lähtiessä lapsi ja vanhempi huomioitiin yksilöllisesti. Yhdessä lapsen kanssa kerrottiin päivän kuulumiset ja kulku, tässä kohtaa vanhempia muistuteltiin myös tulevista tapahtumista tai muista tiedotteista. Lopuksi lapsi käteltiin kotiinlähdön merkiksi.

Montessoripedagogiikassa ei juurikaan käytetä sanaa leikki eivätkä lapset leiki sisätiloissa, he tekevät puuhia. Aamulla aikaisin tulleet lapset saivat leikkiä ennen aamupalaa ja tämän yhden leikin sai aina valita ensimmäisenä tullut lapsi, johon sitten myöhemmin tulleet liittyivät. Usein leikki oli kotileikki tai autoleikki. Lapset leikkivät niin vähän hoitopäivän aikana, ettei siitä muodostunut heille kovin ominaista toimintaa. Ohjaajatkin usein sanoivat, etteivät lapset ”osaa” leikkiä päiväko-

dissa, koska olivat tottuneet vain puuhiin. Lapsilla oli haasteita sopeutua yhteisleikkiin toisten lasten kanssa ja erimielisyyksiä tuli usein. Pienen leikkihetken jälkeen siirryttiin aamupalalle, tässä kohtaa tulivat hoitoon viimeisetkin lapset. Aamupuuron annosteli aikuinen, mutta aina kysyttiin minkä kokoisen annoksen lapsi haluaisi. Lautanen ojennettiin lapselle, joka itse vei sen paikalleen.

Aamupalan jälkeen siirryttiin aamupiiriin, jossa laulettiin, loruteltiin sekä kuunneltiin lapsia ja heidän kuulumisiaan. Lisäksi aamupiirissä katsottiin päivänsää, viikonpäivä ja lopuksi käytiin läpi päiväjärjestystä. Aamupiirissä käytettiin kuvia kommunikoinnin apuna, jotta lapsi pystyi havainnoimaan tilannetta mahdollisimman hyvin. Myös tukiviittomia saatettiin käyttää. Aamupiiriltä siirryttiin yksitellen puuhien pariin ja vaikka ensimmäisenä päässyt saikin etuoikeuden valita puuhan ensimmäisenä, ei juurikaan erimielisyyksiä syntynyt.

Vapaan oleskelun aikana lapset eivät leikkineet vaan tekivät puuhia. Aikuinen ei puuttanut tai vaikuttanut millään lailla lapsen valintaan, vaan lapsi sai itse miettiä ja päättää mitä teki. Kaikki puuhat olivat lapsen saatavilla ja näin lapsi itse ohjautui mieleisensä puuhan pariin. Hän sai tehdä puuhaa juuri niin kauan kuin itse halusi ja tämän jälkeen vaihtaa toiseen puuhaan. Halutessaan lapsi saattoi myös mennä hiljaisempaan nurkkaukseen katselemaan kirjoja. Kuitenkin pienten lasten kohdalla aikuinen oli usein vieressä, jos lapsi halusi, että hänelle luetaan.

Montessoripedagogiikassa lapsen annetaan mahdollisimman paljon tehdä itse, aikuinen auttaa vain silloin kun lapsi selkeästi tarvitsee apua. Vaikka kyseessä oli 1–3-vuotiaiden ryhmä eli lapset olivat hyvin pieniä, annettiin heidän tehdä itse niin pitkälle, kun kykenivät. Tämä vaati ohjaajalta kärsivällisyyttä, koska lapselle tuli antaa aikaa, jotta hän suoriutuisi itse. Pukeutuminen ja riisuutuminen oli yksi aikaa vievä tilanne, näissä tilanteissa lapsen vierellä istuttiin ja ohjattiin, mutta lasta ei puettu. Joissakin tilanteissa lasta saatettiin auttaa enemmän, mutta pääosin lapsi teki kaiken itse. Montessoriryhmässä oli omat säännöt siihen, kuinka vaatteet tulee laittaa takaisin naulakkoon. Lasta ohjattiin tässä toiminnassa, kun vaatteita laitettiin naulakkoon ensimmäisiä kertoja. Vaatteet viikattiin tietyllä tavalla ja henkariin lai-

tettiin kaikki siihen kuuluvat vaatteet. Välillä ryhmässä oli kiirettä ja tilanteita, jolloin lasta autettiin enemmän, jotta tilanteesta suoriuduttiin paremmin ja nopeammin. Useimmiten kuitenkin toteutui se, että lapsi teki ja toimi itse.

Ulkoillessa lapsi sai päättää leikkinsä itse. Lapset keinuivat, leikkivät hiekkalaatikolla, ajoivat leikkimopoilla, juoksivat ja toteuttivat muuta lapsille ominaista toimintaa. Montessoriin liittyvät puuhut eivät siis näkyneet ulkoillessa, vaan lapsi teki juuri niitä samoja asioita, kuin missä tahansa päiväkotiryhmässä. Ulkoilualaue ei erottunut erilaisena ja lapset leikkivät myös tavallisessa ryhmässä olevien lasten kanssa. Ulkoillessa kaikilla lapsilla oli samat säännöt ja kaikkia kohdeltiin samalla tavalla. Ulkona ei tavaratkaan olleet samalla tavalla lapsen saatavilla kuin ne olivat sisätiloissa. Vain aikuisen kanssa lapsi sai hakea leluja varastosta ja tällä tavoin aikuinen saattoi vaikuttaa siihen mitä lapsi leikkii. Havainnointiviikon aikana ei kuitenkaan ilmennyt tilanteita, joissa lapselta olisi kielletty jokin leikki tai tavara.

Ruokailutilanteissa lapsi pääsi osalliseksi niin, että jokainen lapsi haki aina oman valmiiksi annostellun lautasensa itse ja vei sen paikalleen. Ruokailun päätyttyä tehtiin montessoripedagogiikkaan liittyvät rutiinit eli tuoli laitettiin aina ensimmäisenä pöydän alle, astiat vietiin kärryyn ja lopuksi haettiin rätkki, jolla lapsi itse pyyhki pöytänsä. Tämä toteutui jokaisen lapsen kohdalla, riippui tietenkin lapsesta, kuinka paljon hän siihen tarvitsi opastusta. Aivan pienempien lasten kanssa tehtiin yhdessä, mutta suurin osa lapsista oli jo oppinut käytännön ja teki toimet rutiininomaisesti. Tässä vaadittiin ohjaajilta kärsivällisyyttä, sillä toiminnot eivät tapahtuneet yhtä riipeästi kuin, jos ohjaaja olisi nämä tehnyt. Ruokaa ja astioita putosi usein lattialle, mutta joka kerta motoriikka ja osaaminen kehittyivät ja lapsi alkoi hallita esimerkiksi lautasen vientiä. Kaikissa näissä toiminnoissakin oli tarkoitus harjoittaa lapsen omaa osaamista ja taitoja. Samalla lapsi pääsi osalliseksi niihin tapahtumiin, jotka yleensä aikuinen tekee.

Lepohetkillä osallisuus näkyi esimerkiksi siinä, että lapsi sai ottaa oman unikaverin vierellensä. Ryhmässä lapsia huomioitiin yksilöllisesti saattamalla lapsi sänkyyn ja tarvittaessa lapsi sai ohjaajan vierelleen. Lapsia nukuttaessa oli useampi ohjaaja läsnä, jolloin lepoaika saatiin rauhoitettua mahdollisimman hyvin. Lepohuoneessa

kuunneltiin musiikkia, mutta tämä oli ohjaajien valitsemaa. Havainnointiviikon aikana lapset eivät päässeet vaikuttamaan musiikinvalintaan..

Lepohetkeltä poistuttiin aina samaan kellonaikaan. Wc-käynnin ja pukeutumisen jälkeen lapset siirtyivät penkeille lukemaan kirjaa ennen välipalaa. Välipalalle lapset kutsuttiin nimellä siinä järjestyksessä kuka oli ollut ensimmäisenä valmis. Valmiiksi annostellut lautaset ojennettiin lapselle ja lapsi vei sen paikalleen itse, aivan niin kuin muissakin ruokailutilanteissa. Havainnointiviikon aikana oli myös päivä, jolloin välipalalla oli kahta eri vaihtoehtoa ja lapsi sai päättää kumpaa ottaisi ja pääsi tätä kautta osalliseksi ruokailutilanteessa. Tällöin ei tietenkään annoksia laitettu valmiiksi vaan lapsi sai kertoa mitä haluaisi ja kuinka paljon.

Välipalan jälkeen oli iltapäiväpiiri, josta useimmiten lähdettiin yksitellen ulos. Tässä siirtymisessä huomioitiin lapsen haku aika, pukeutumistaidot sekä lapsen omat halut. Lapsilta usein kysyttiin haluaisiko hän lähteä jo pukemaan vai jäisikö vielä pienryhmän kanssa esimerkiksi leikkimään. Vaihtoehto annettiin lapselle, jotta kaikki ei olisi yhtä aikaa pukemassa ja siirtymiset sujuisivat mahdollisimman rauhallisesti. Havainnointiviikon aikana kävi myös niin, että siirtymiset toteutuivat isoissa ryhmissä, jolloin hälinä ja rauhattomuus lisääntyivät. Tähän liittyi työntekijöiden työajan loppuminen, jolloin työntekijöitä oli vähemmän eikä lapsia voitu jaotella pienempiin ryhmiin, joissa olisivat toteuttaneet siirtymätilanteet.

7.3 Aikuinen osallisuuden tukijana

Havaintojen aikana ei käynyt ilmi että lapset olisivat päässeet osalliseksi suunnitteluun. Ryhmässä lapset olivat iältään 1–3-vuotiaita, jolloin lasten mukaan ottaminen suunnitteluun oli haastavaa. Koettiin, että lapset olivat liian pieniä pystyäkseen suunnittelemaan esimerkiksi askarteluja tai muita tuokioita. Ohjaaja otti isomman roolin suunnittelussa.

Lapsen tehdessä puuhia, syödessä tai muissa perustoiminnoissa aikuinen oli enemmän taka-alalla, mutta kuitenkin aina läsnä ja saatavilla. Lapsi näki ja huomasi ohjaajan, mutta ohjaaja ei puuttunut lapsen tekemisiin ennen kuin lapsi pyysi apua tai, jos ohjaaja selkeästi näki lapsen tarvitsevan apua. Ohjaajalla oli oma tuoli, jossa

hän istui ja havainnoi lapsia. Isompien lasten ryhmässä lapsille oli ohjeistettu, että apua tarvitessa lapsi menee istumaan vapaalle aikuisen tuolille. Tällöin ohjaaja meni kysymään missä lapsi tarvitsee apua. Puuhat oli aina lasten saatavilla, mutta osaan puuhista lapsi tarvitsi aikuisen, ja tällä tapaa lapsi sai aikuisen huomion ja hänet luokseen.

Pienten ryhmässä lapset tekivät puuhia yksin eikä leikkikavereita ollut. Jos lapset päätyivät saman puuhan ääreen, toinen lapsista ohjattiin toiseen puuhaan. Isompien ryhmässä näkyi enemmän yhteisiä puuhia. Pienten lasten ryhmässä ohjaajan tuen tarvitseminen näkyi melko selkeästi. Ohjaaja oli enemmän lapsen vierellä, mutta ei tehnyt lapsen puolesta, jolloin lapsi pääsi osalliseksi mahdollisimman paljon. Pienet lapset oppivat nopeasti sen, että puuhat haetaan itse ja palautetaan paikoilleen itse. He oppivat nopeasti puuhien paikat ja sen mitä niissä tehdään.

Ryhmässä näkyi selkeästi se, kuinka ohjaaja todella oli läsnä kaikessa tekemisessä. Lapseen keskityttiin ja hänelle annettiin kaikki mahdollinen aika ja apu. Lasten tehdessä puuhia ohjaajat olivat aina valmiita tekemään niitä lasten kanssa, muita asioita ei tällöin tehty. Huoneessa vallitsi hyvin rauhallinen tunnelma eikä ylimääräisiä sanoja kuulunut. Tämä hiljaisuus kuuluu montessoripedagogiikkaan, vältetään ylimääräistä puhumista tai äänen korottamista, kuiskimista suositetaan. Ohjaajat eivät juuri toistensa kanssa keskustelleet vaan huomio oli lapsissa. Vuorovaikutus lasten kanssa oli lempeää ja asiallista, lapsi kohdattiin lapsena ja hänelle annettiin tunne, että hän on arvokas ja häntä kuunnellaan.

7.3.1 Vanhempien osallisuuden toteutuminen

Vanhemmat pääsivät osalliseksi päivähoiton suunnittelua ja toteutusta varhaiskasvatussuunnitelman eli vasun avulla. Havainnointiviikon aikana käytiin vasu-keskusteluja, joissa myös osallisuus tuli puheeksi. Eräs vanhempi toi esiin tyytyväisyytensä kasvatuskumppanuuteen, jolla hän koki päässeensä osalliseksi. Hän kertoi esimerkkien kanssa, kuinka hänet ja hänen mielipiteensä on huomioitu. Perhettä oli kohdannut kriisi, jonka perhe avoimesti kertoi myös päiväkodissa. Perheen äiti kertoi kokeneensa, että häntä ymmärrettiin ja huoli lapsen jaksamisesta sekä käyttäytymisestä otettiin tosissaan.

Viikko- tai kuukausikirjeitä ei päiväkotiryhmässä tehty, mutta koko vuodeksi suunniteltu teemaympyrä oli päiväkodin seinällä vanhempien nähtävillä. Ympyrässä oli nähtävissä kaikki erilaiset teemat mitä vuodeksi oli suunniteltu ja se oli jaoteltu lohkoihin kuukausien mukaan. Ympyrän avulla vanhemmat saivat käsityksen mitä minäkin kuukautena tehdään. Esimerkiksi luova ja taiteellinen kuukausi saattoi sisältää erityisen paljon maalaamista ja muita askarteluja. Kun puolestaan liikunnallisena kuukautena liikuntamäärä lisääntyi ja pyrittiin miettimään liikkumista tukevia toimintoja ja vaihtoehtoja. Päiväkodissa järjestettiin joka vuosi joulujuhlat ja kevätjuhlat, joihin vanhemmat olivat aina tervetulleita.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Työntekijöiden toiminnasta voidaan yleisesti todeta, että he pyrkivät huomioimaan ja toteuttamaan lasten osallisuutta. Jokainen päiväkotiryhmä on erilainen ja samat toimintatavat eivät sovi jokaiseen ryhmään. Työntekijöiden tehtävänä on tuntea ryhmänsä lapset ja löytää sopivat toimintatavat juuri heidän yhteisöön. Tämä vaatii uskallusta ja rohkeutta kokeilla uusia ja erilaisia asioita. Lisäksi on selvää, että montessoriryhmässä työntekijöiden näkemyksissä ja toimintatavoissa heijastui vahvasti pedagoginen suuntaus. Tavallisessa päiväkodissa ei ole yhtä tiettyä pedagogista suuntautumista, joka ohjasi työskentelyä. Työntekijät voivat tuoda omasta osaamisestaan, oppimastaan ja näkemyksistään tärkeäksi kokemiaan asioita työhönsä. Osallisuuden toteutuminen eroaa päiväkotien kesken jonkin verran, mutta myös samankaltaisia piirteitä löytyy. Taulukkoihin on koottu yhteenvetona keskeisimmät samankaltaisuudet (Taulukko 1) ja erot (Taulukko 2) tavallisen päiväkotiryhmän ja montessoriryhmän kesken.

Taulukko 1. Yhteenveto osallisuuden samankaltaisuuksista päiväkotiryhmissä

SAMANKALTAISUUDET	
-	Jokaisella lapsella on oma nimikoitu paikka
-	Päiväkodin toimintaympäristössä on huomioitu lapset
-	Lelut/puuhat ovat lasten ulottuvilla
-	Ulkoilutilanteissa näkyy vahvasti lasten osallisuus ja vapaus valita leikki
-	Lasta kannustetaan itsenäiseen toimintaan
-	Lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen
-	Aikuinen läsnä ja lapsen tavoitettavissa
-	Varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään yhteistyössä vanhempien kanssa

Molemmissa ryhmissä näkyy lasten yksilöllinen kunnioittaminen niin päiväkodin toimintaympäristössä kuin arjen perustoiminnoissa, vaikka ryhmien toimintamallit eroavat paljon toisistaan. Työntekijät pyrkivät kohtaamaan lapsia kahden kesken

arjen hektisyyden keskellä. Tavallisessa ryhmässä pelattiin ja keskusteltiin yhdessä lapsen kanssa ja montessoriryhmässä puuhia tehtiin yhden lapsen kanssa kerrallaan.

Molemmissa ryhmissä tilat tarjosivat lapsille virikkeellistä ja monipuolista toimintaa. Toimintaympäristöt oli pyritty suunnittelemaan siten, että lasten olisi mahdollisimman hyvä toimia itsenäisesti. Lasten nimikoidut paikat löytyivät jokaiselta lapselta, niin tavallisessa päiväkotiryhmässä kuin myös montessoriryhmässä. Tavallisessa päiväkotiryhmässä nimikoidut olivat myös lasten omat pienet laatikot, joihin kerättiin lasten piirroksia ja muita teoksia. Niiden lisäksi lapsille kerättiin kasvunkansioita, joihin laitettiin lasten piirustuksia, maalauksia, valokuvia ja muita teoksia. Kasvunkansio kertoo paljon lapsesta ja tämän elämästä sekä ajattelusta. Montessoriryhmässä tämän kaltaisia kansioita ei kerätty, eikä myöskään ollut laatikoita, joihin lasten tekeleet olisi laitettu.

Montessoriryhmässä nousi vahvasti esiin lasten kannustaminen itsenäiseen toimintaan ja tavoitteena oli saada lapsi itsenäisesti kiinnostumaan erilaisista puuhista. Montessoripedagogiikassa näkyi selkeästi, että työntekijä pyrki passiiviseen toimintaan, jolloin lapsi itse oli aktiivinen toimija. Myös tavallisessa päiväkodissa kannustettiin itsenäiseen toimintaan, joskin ei niin painokkaasti kuin montessoriryhmässä.

Ulkoilutilanteissa molemmissa ryhmissä lapset saivat vapaasti valita, mitä tekevät ja valita tarvitsemansa välineet turvallisuuden rajoissa. Ulkona ollessaan montessoriryhmässä lapset pääsivät myös leikkimään, jota sisätiloissa ei tapahtunut. Ulkoilutilanteet eivät eronneet juurikaan päiväkotiryhmien välillä ja lasten osallisuus toteutui molemmissa ryhmissä.

Kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus oli molemmissa päiväkotiryhmissä otettu huomioon. Vanhemmat olivat mukana lasten varhaiskasvatussuunnitelmien suunnittelussa ja he toteuttivat suunnitelmaa yhdessä. Työntekijät olivat helposti lähestyttäviä ja vanhempien tavoitettavissa. Haastetta montessoriryhmään toi työntekijöiden vaihtuvuus, jolloin vanhempien luottamus työntekijöihin saattoi heikentyä. Lisäksi vaihtuvuus työntekijöissä saattaa asettaa haasteen yhteisöllisyyden syn-

tymiselle työntekijöiden, vanhempien ja lasten välille. Tiedottaminen päiväko-
deissa onnistui hyvin, tavallisessa päiväkodissa tiedotettiin niin suullisesti kuin
viikko- ja kuukausitiedotteiden avulla. Montessoriryhmässä ei ollut erillisiä kuu-
kausi- ja viikkotiedotteita, mutta päiväkodin vuosiympyrä oli vanhempien nähtä-
villä ja suullinen tiedottaminen toimi ryhmässä hyvin. Vuosiympyrästä näkyi päi-
väkodin toiminta ja painopisteet vuoden jokaiselle kuukaudelle.

Taulukko 2. Yhteenveto osallisuuden eroista päiväkotiryhmissä.

EROT	
Tavallinen päiväkotiryhmä	Montessori-pedagogiikkaa harjoittava päiväkotiryhmä
- Lapsilla vapaata leikkiä	- Lapsilla vapaata puuhastelua
- Lapset toimivat ryhmässä	- Lapset toimivat yksin
- Lasten toiveiden toteuttaminen	- Lasten toiveita ei kysytty
- Lasta ei kätelty kotiinlähdön merkiksi	- Lapsi käteltiin aina kotiinlähdön merkiksi
- Kasvunkansiot	- Lapsilla ei kansioita
- Kuukausi- ja viikkotiedotteet	- Vuosiympyrä

Tavallisessa päiväkodissa lasten istumapaikat oli sijoitettu siten, että he istuivat isommissa ryhmissä, kun puolestaan montessoriryhmässä lapset istuivat yksitellen ympäri tilaa. Ryhmässä ja ollessaan kontaktissa toisten lasten kanssa lapsi oppii vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia suhteita. Lasten ollessa sijoitettuina yksitellen keskittyen omiin puuhiin jää vertaissuhteiden kehittyminen ja vuorovaikutus muiden lasten kanssa vähäiseksi. Lisäksi suurena erona tavallisen ryhmän ja montessoriryhmän kesken olivat leikki ja puuhat. Montessoriryhmässä lapset eivät leikkineet

vaan toiminta keskittyi täysin puuhiin, jotka lapset saivat vapaasti valita. Tavallisessa päiväkodissa lapsille oli annettu paljon aikaa vapaaseen leikkiin.

Montessoripedagogiikkaan kuuluu oma välineistö, joiden avulla toteutetaan toimintaa. Havaintojen aikana ei käynyt ilmi, että montessoriryhmässä lapset olisivat tuoneet tai heillä olisi ollut mahdollisuus tuoda esiin omia ideoitaan tai toiveitaan, vaikka lapset saivatkin vapaasti valita puuhan, jota tekevät. Myöskään lasten kiinnostuksen kohteet ja niiden mukaan suunniteltua toimintaa ei ollut havaittavissa. Tavallisessa päiväkodissa puolestaan tähän osallisuuden alueeseen oli kiinnitetty huomiota ja lasten ideat sekä mielenkiinnonkohteet pääsivät osaksi päiväkodin toiminnan suunnittelua ja arkea.

Lasten kohtaamisessa havainnoitiin myös eroja. Montessoriryhmässä oli tapana käteillä lasta, kun tämä lähti pois päiväkodista ja yhdessä kerrottiin päivän kuulumiset. Kohtaamistilanteille annettiin aikaa ja lapset pääsivät itse kertomaan päivästänsä yhdessä työntekijän kanssa. Jokainen lapsi tuli nähdyksi niin lähtö- kuin tulotilanteissa. Tavallisessa päiväkodissa lasten kohtaaminen tulo- ja lähtötilanteissa vaihteli hyvin paljon ja kohtaamisiin vaikutti paljon myös vanhemmat itse. Osa puheli-aammista vanhemmista lähestyivät työntekijöitä rohkeammin, mutta hiljaisemmat vanhemmat saattoivat saada lasten päivän päätteeksi vain heipat.

8.1 Jatkotutkimusaiheita

Opinnäytetyössämme tutkittiin osallisuuden toteutumista havainnoimalla. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista esimerkiksi pidempiaikainen projektimainen työskentely, jossa pyrittäisiin toiminnan kautta vahvistamaan lasten osallisuutta. Tuotaisiin uusia erilaisia menetelmiä päiväkoteihin, kokeiltaisiin niitä ja havainnoitaisiin niiden vaikutuksia. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia osallisuutta lasten näkökulmasta esimerkiksi saduttamalla lapsia, jolloin lasten oma ääni pääsisi kuuluviin.

Huomatessamme, että montessoripedagogiikasta on tehty hyvin vähän tutkimuksia Suomessa, mieleemme tuli myös jatkotutkimusaiheita tähän liittyen. Olisi mielen-

kiintoista esimerkiksi selvittää montessoripedagogiikan vaikutuksia pidemmällä aikavälillä, nähdä kuinka se lapsiin vaikuttaa ja miten he tulevaisuudessa eroavat niin sanotun tavallisen päiväkodin käyneistä lapsista. Mielenkiintoista olisi myös kuulla lasten vanhempia, miksi he ovat lapsensa laittaneet tähän pedagogiikkaan, miten he kokevat ja näkevät sen sekä ovatko he kokeneet sen hyödylliseksi.

9 POHDINTA

Opinnäytetyö prosessi alkoi osaltamme alkuvuodesta 2016, jolloin alkoi aiheen suunnittelu. Idea aiheesta syntyi nopeasti yhteisestä kiinnostuksesta lasten osallisuuteen sekä siitä, että osallisuus käsitteenä on jatkuvasti enemmän esillä. Aihe on ajankohtainen, mutta joillekin vielä hyvin epäselvä, joten koimme osallisuuden hyväksi opinnäytetyönaiheeksi. Alkuun haastetta tuotti aiheen rajaaminen, osallisuus on laaja käsite ja pohdimme pitkään mihin keskittyisimme. Harjoittelupaikkojemme varmistumisen myötä, ja opinnäytetyöohjaajamme kanssa keskusteltamme, opinnäytetyön aihe täsmentyi ja päädyimme havainnoimaan ja vertaamaan osallisuuden toteutumista kahdessa erilaista pedagogiikkaa harjoittavassa päiväkotiryhmässä.

Päiväkodit ottivat avoimesti vastaan ehdotuksemme ja aloimme suunnitella tutkimusta, jonka tarkoituksena oli havainnoida lasten osallisuuden toteutumista ja vertailla millaisia eroja osallisuuden toteutumisessa on tavallisen päiväkotiryhmän ja montessoripedagogiikkaa toteuttavan päiväkotiryhmän välillä. Opinnäytetyöprosessin aikana olemme oppineet paljon montessoripedagogiikasta ja saaneet uutta syventävää tietoa lasten osallisuudesta sekä siitä mitä osallisuus käytännössä tarkoittaa ja miten se näkyy. Opinnäyteprosessin aikana huomasimme, että montessoripedagogiikka on monelle vieraampi pedagoginen suuntaus sekä etsiessämme teoreettista tietoa aiheesta, totesimme, että suomenkielistä kirjallisuutta on hyvin vähän. Toivomme, että opinnäytetyömme avasi tätä käsitettä ja auttaa hahmottamaan montessoripedagogiikan ajatusta.

Opinnäytetyöprosessin aikana opimme, että osallisuus alkaa pienistä asioista, lasten ideoista sekä vuorovaikutuksesta ja yhdessä tekemisestä aikuisten kanssa. Siihen liittyy vahvasti yhteisöllisyys ja lapsen itsetunnon vahvistaminen. Lasten osallisuutta voi toteuttaa monella eri tavalla ja jokaisen lasten kanssa työskentelevän tulee löytää itselleen luontevin tapa toteuttaa osallisuutta. Ei voida sanoa, että olisi vain yksi oikea tapa osallisuuden toteuttamisessa. Osallisuuteen kiinnitetään yhä enemmän huomiota varhaiskasvatuksessa, siitä löytää paljon tietoa ja se näkyy sekä opetussuunnitelmissa että varhaiskasvatussuunnitelmissa. Opinnäytetyöprosessi

antoi meille paljon uusia ideoita ja ajatuksia, siitä miten voimme itse tulevaisuudessa toteuttaa osallisuutta ja toimia lapsia osallistavasti.

Tutkimustuloksista eniten ajatuksia ja ihmettelemistä meille toi leikki. Merkittävä ero päiväkotiryhmien välillä oli se, että tavallisessa päiväkotiryhmässä leikittiin, mutta montessoriryhmässä tehtiin kehittäviä harjoituksia eli puuhia. Vapaata leikkiä montessoriryhmässä oli ainoastaan aamulla ennen aamupalaa sekä satunnaisesti iltapäivällä, jos jostain syystä ei lähdetty ulos. Ihmettelimme pitkään puuhien merkitystä ja leikin puuttumista. Meitä myös kummastutti se, että puuhia tehtiin pääosin yksin ja hiljaisuudessa. Leikin merkitystä painotetaan paljon varhaiskasvatuksessa, koska leikkiä kuvataan lapsen itseilmaisuna ja se kehittää lapsen sosiaalisia taitoja ja kommunikointi taitoja. Puuhien aikana lapset eivät olleet juurikaan tekemisissä toisten lasten kanssa, jolloin sosiaalisten suhteiden kehittyminen jäi vähäiseksi. Käsityksemme puuhista muuttui kuitenkin ajan kuluessa. Huomasimme, että puuhat olivat kehittäviä ja jokaisella puuhalla oli oma tarkoituksensa. Puuhien aikana lapset olivat omatoimisempia ja rauhallisempia. Toimiessaan yksin puuhien aikana lapsi oppi sekä harjoiteltavaa taitoa että kehittyi oman toiminnan avulla. Havainnointien aikana vaikutti siltä, että lapset nauttivat puuhista ja niiden tuomista onnistumisen iloista. Leikki on tärkeää, mutta yhtälailla myös puuhat. Mielestämme näitä kahta erilaista tapaa oppia voisi yhdistellä.

Lasten leikkimistaidon puute näkyi selkeästi silloin kun montessoriryhmän lapsilla oli vapaata leikkiä. Vapaan leikin aikana vallitsi usein riehakkaampi ilmapiiri ja myös vahinkoja sattui tällöin enemmän kuin puuhien aikana ja se, että lapset eivät juuri olleet leikkineet yhdessä näkyi leikissä. Leikki ei sujunut samalla tavalla kuin esimerkiksi tavallisessa päiväkotiryhmässä. Mielestämme vaikutti siltä, että lapset eivät osanneet leikkiä, leikissä ei ollut niin sanotusti juonta ja leikki keskeytyi useasti lasten keskinäisten kinastelujen vuoksi. On kuitenkin huomioitava, että lapset olivat iältään vasta 1–3-vuotiaita, jolloin leikki on vielä rinnakkain leikkiä ja yhteisleikissä lapset tarvitsevat vielä paljon aikuisen ohjausta. Olisikin mielenkiintoista esimerkiksi tutkia sitä, kuinka montessoriryhmässä olevat lapset toimivat kotona, leikkivätkö lapset kotona ollessaan ja millaista leikki silloin on.

Yhteistyömme sujui koko prosessin ajan hyvin, vaikka asuimme eri paikkakunnilla opinnäytetyöprosessin loppupuolella. Pidimme yhteyttä säännöllisesti puhelimen ja sähköpostin välityksellä sekä tapasimme toisiamme tasaisin väliajoin. Tällöin pysyimme molemmat tilanteen tasalla ja pystyimme palaamaan asioihin, jotka mietityttivät. Tarkka suunnittelu ja teoriapohja ennen havaintojen tekemistä päiväkotiryhmissä auttoivat meitä paljon. Pyrimme kiinnittämään huomiota samoihin asioihin ja vaihtamaan ajatuksiamme jatkuvasti. Ajatuksiamme jakamalla sekä kokoomalla niitä yhteen takasimme sen, että opinnäytetyössämme on yhtenäinen linja ja kummankin osapuolen ääni tulee näkyviin.

Huomasimme kuitenkin, että meille tuli hieman kiire tutkimussuunnitelman ja aikataulujen kanssa. Tutkimussuunnitelman valmistuttua, meillä oli havaintojen tekemiselle aikaa vain pari viikkoa, lisäksi havaintojen aloittamista viivästytti, se että pyysimme vielä havainnointiin luvat lasten vanhemmilta. Halusimme suorittaa havainnot päiväkodeissa harjoitelumme aikana ja sen vuoksi meille jäi havainnointiajaksi viikko. Jälkeenpäin ajattelimme, jos havainnointiaikaa olisi ollut useampi viikko, olisi havaintojen avulla saanut vielä enemmän tietoa osallisuuden toteutumisesta. Koemme, että viikko on niin pieni osa päiväkodin toimintakautta, että siihen on mahdotonta mahduttaa kaikkea osallisuuteen liittyvää toimintaa.

Tutkimuksen tekeminen oli meille molemmille uutta ja alkuun pääseminen oli haastavaa. Pohdimme pitkään sitä miten se tulee toteuttaa ja vastaamme tuli paljon uusia tieteellisiä toimintatapoja. Yhdessä pohtien ja etsien kirjallisuudesta vastauksia saimme varmuutta toimintaamme ja tutkimusprosessi selkeytyi. Koemme tutkimuksemme onnistuneen ja onnistumisen takana on hyvä pohjatyö. Alkaessamme tutkimuksen toteutukseen olimme tietoisia siitä mitä teemme, miksi ja mikä on tavoitteemme.

Tehdessämme havaintoja päiväkodeissa ja analysoidessamme niitä, pohdimme samalla tutkimuksemme eettisyyttä. Meille oli alusta asti tärkeää, että kunnioitamme henkilöiden yksityisyyttä eivätkä henkilötiedot tule ilmi tutkimuksessamme. Tämän vuoksi emme julkaisseet tutkimuksessa tarkkoja tietoja päiväkodeista tai henkilöistä.

Haastavaksi koimme sen, että havaintojen aikana osallistuimme samalla päiväkodin elämään. Olimme eettisen kysymyksen äärellä pohtiessamme, sitä että tutkimus tuloksemme olisivat mahdollisimman luotettavia. Miten tutkimukssamme näkyisi, ettemme omalla toiminnallamme vaikuttaisi havaintojen tuloksiin tai etteivät ennako-oletuksemme ohjaisi havaintoja ja niiden tulkintaa? Koemme, että läsnäolomme päiväkodeissa ei vaikuttanut tutkimustuloksiin, koska ennen havainnointia olimme viettäneet päiväkodeissa useamman viikon. Sekä työntekijät, lapset että lasten huoltajat olivat tottuneet läsnäoloomme ja olimme osa ryhmää. Olimme luoneet luottamuksen tutkimukseen osallistuneisiin henkilöihin, jolloin havainnointitilanteet olivat luonnollisia. Tutkittavat olivat kuitenkin tietoisia siitä milloin ja miksi heitä havainnoidaan. Tarkempia tietoja havainnoitavista asioista emme kertoneet, koska koimme että se saattaisi vaikuttaa havainnoitavien toimintaan. Havainnot ja havainnointi tilanteet kirjattiin tarkasti ylös, jolloin analysoitaessa havaintoja meillä oli kirjallista luotettavaa materiaalia havainnoista, sillä pelkän muistin varassa olevat havainnot saattavat ajan myötä muuttua ja unohtua.

Jo alkuun mainitsimme osallisuuden olevan kokoajan enemmän huulilla oleva aihe, emmekä usko sen ainakaan vähenevän. Osallisuutta painotetaan työelämässä, mutta siitä puhutaan jo opiskeluaikoinakin entistä enemmän. Lisäksi vanhempien tietämys osallisuudesta lisääntyy. He ovat entistä tietoisempia siitä, kuinka osallisuuden tulisi näkyä lasten päivähoidossa, sekä vanhempien ja kasvatusvastuullisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tulevaisuudessa osallisuus tulee varmasti näkymään monella osa-alueella enemmän, tavoitteita lisätään ja niihin tullaan vahvemmin pyrkimään.

LÄHTEET

Aula, M. 2011. Lapsen paras aikuisen velvollisuutena. Teoksessa Näyn & kuulun. Lapsen etu ja osallisuus, 24–38. Toim. Nurmi, S. & Rantala, K. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Björkstén, C. 1982. Montessori-menetelmä 1980-luvulla. Espoo. Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös.

Elo, J., Fonsén, E., Heikka J. & Leinonen J. 2014. Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere. Kopio-Niini Oy.

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Pienten piirissä. – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille, 76–88. Toim. Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. Juva. PS-Kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus ladulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus.

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aiheistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 147–157. Toim. Valli, R & Aaltola, J. Juva. PS-kustannus.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva. WSOY.

Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Helsinki. Otava.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2012. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 69–76. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Juva. PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja Kirjoita. Helsinki. Tammi.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki. Gaudeamus.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä. Suomen yliopistopaino Oy.

Keltti-Laine, S. 1991. Montessori-musiikkikasvatus. Helsinki. Yliopistopaino.

Kerosuo, I. 1993. Montessori-pedagogiikka – Oppilas oman työnsä ohjaajana. Teoksessa Pedagogisia vaihtoehtoja, 14–21. Toim. Ståhle, P. Helsinki. Painatuskeskus Oy.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Viitattu 28.6.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>

Korpisalo, B. 2011. Montessoripedagogiikka ja sen toimivuus päiväkotien ohjelmassa. Viitattu 15.4.2016. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/32711/Korpisalo_Birgitta.pdf?sequence=1

Koskela, S. 2007. ”Onhan se montessori muutakin kuin ne välineet” Montessoripedagogiikkaa päiväkodin arjessa. Viitattu 12.7.2016. http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Jarvenpaa2007/fd2e66_jarvenpaa_koskela_7045.pdf

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä. Gummerus.

Lillard, A. 2005. Montessori, the science behind the genius. New York. Oxford University Press.

Montessori, M. 1936. Lapsen salaisuus. Juva WSOY.

Mäkelä, J. 2011. Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa Näyn & kuulun. Lapsen etu ja osallisuus, 13–23. Toim. Nurmi, S & Rantala, K. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Pienten piirissä. – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille, 158–159. Toim. Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. Juva. PS-Kustannus.

Opetushallitus. 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 27.6.2016. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Viro. Print best.

Pelastakaa lapset. 2015. Viitattu 7.4.2016. <http://www.pelastakaalapset.fi/toiminta/vaikuttamistyo/lapsen-oikeudet-ja-suomen-human/>

Rantala, K. 2011. Osallisuuden kokemuksia ja kokeiluja. Teoksessa Näyn ja kuulun. Lapsen etu ja osallisuus, 138–180. Toim. Nurmi, S. & Rantala, K. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 7.4.2016. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Taipale, T. 2013. Lasten osallisuutta päiväkodissa. Lasten ääni ja vaikuttaminen oppimisympäristössä. Viitattu 15.4.2016. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/58518/lastenos.pdf?sequence=1>

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Lastensuojelun käsikirja. Viitattu 7.4.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus#otsikko2>

Terveiden- ja hyvinvoinninlaitos. 2015. Vammaispalvelujen käsikirja. Viitattu 7.4.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/lapset-perheet/suunnitelmat/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-vasu>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 43–53. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Juva. PS-Kustannus.

Unicef. 2015. Participation of children and young people. Viitattu 7.4.2016. <http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/about-the-award/child-rights-in-schools/participation/>

Unicef. 2016. Lapsen oikeuksien sopimus. Viitattu 28.6.2016. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämän vaihe. Helsinki. WSOY.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki. Tammi.

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Viitattu 11.7.2016. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf

4V-hanke. 2015. Kaikki mukaan! Lasten osallisuus päiväkodissa. Viitattu 7.4.2016. http://www.4v.fi/files/4216/osallisuuskalvot_pk_pieni.pdf

LIITE 1

Havainnointilomake

Havainnoinnin pohjaksi suunnitellusta havainnointilomakkeesta käy ilmi asiat joita havainnoidaan.

1. Päiväkotiympäristö
2. Miten lapset tulevat nähdyiksi tulo- ja lähtötilanteissa?
 - Nimeltä kutsuminen ja silmiin katsominen
 - Vastaanottaminen ja ovelle saattaminen
3. Leikki (Miten kasvattajat toimivat vapaan leikin aikana?)
 - Leikin alkuun ohjaaminen
 - Lasten hakeutuminen lelujen ääreen
 - Miten yksin leikkiviin lapsiin suhtaudutaan?
 - Mitä ohjaajat tekevät lasten leikkiessä? Menevätkö ohjaajat lasten leikkeihin ilman pyyntöä?
 - Paljonko vapaaseen leikkiin on varattu aikaa?
4. Lasten perustoiminnot
 - Ulkoilutilanteet
 - Wc-tilanteet
 - Ruokailu
 - Päivälepo
 - Lasten osallistuminen päiväkodin askareisiin
5. Aikuinen
 - Lasten mielipiteiden kuunteleminen
 - Lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun
 - Vuorovaikutus
 - Kasvatuskumppanuus

LIITE 2

Havainnointipäiväkirjan rakenne on suunniteltu etukäteen ja apuna käytämme taulukkoa muistiinpanojen kirjaamista varten. Havainnointipäiväkirjaan kirjataan päivän aikana tehnyt havainnot. Alla on esimerkki havainnointipäiväkirjan taulukosta.

Aika	Paikka	Tilanne	Toimijat	Toiminta	Tapahtuman kuvaus	Muita huomioita

LIITE 3

Saatekirje lasten vanhemmille.

Hei,

09.05.2016

Opiskelemme Vaasan ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi saaden samalla lastentarhanopettajan pätevyyden. Teemme opinnäytetyötä lasten osallisuuden toteutumisesta ja vertaamme sitä varhaiskasvatuksen ja Montessori-pedagogiikan välillä.

Havainnoimme kahdessa eri kaupungissa Kauhavalla ja Tampereella. Kauhavalla havainnoimme lasten osallisuutta tavallisessa päiväkotiryhmässä ja Tampereella havainnoimme lasten osallisuutta päiväkodin Montessori-ryhmässä. Toinen meistä havainnoi Kauhavalla ja toinen Tampereella suunnittelemamme havainnointilomakkeen pohjalta.

Havainnoinnit ryhmässä tapahtuvat toukokuun aikana ja ovat osa opinnäytetyötämme. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä lasten henkilöllisyys tule tutkimuksen missään vaiheessa esiin. Havainnoinnista saatujen tietojen pohjalta voidaan kehittää päiväkotien toimintaa.

Kiitos ja mukavaa kesän odotusta!

Ystävällisin terveisin

Jemiina Finni

Maija Selin

LIITE 4

Havainnointilupahakemus lasten vanhemmille.

Hei vanhemmat

11.5.2016

Opiskelemme Vaasan ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi saaden samalla lastentarhanopettajan pätevyyden. Teemme opinnäytetyötä lasten osallisuuden toteutumisesta ja vertaamme sitä tavallisen päiväkotiryhmän ja Montessori-pedagogiikkaa harjoittavan päiväkotiryhmän välillä.

Havainnoimme kahdessa eri kaupungissa Kauhavalla ja Tampereella. Kauhavalla havainnoimme lasten osallisuutta tavallisessa päiväkotiryhmässä ja Tampereella havainnoimme lasten osallisuutta päiväkodin Montessori-ryhmässä. Toinen meistä havainnoi Kauhavalla ja toinen Tampereella suunnittelemamme havainnointilomakkeen pohjalta.

Havainnoinnit ryhmässä tapahtuvat toukokuun aikana ja ovat osa opinnäytetyötämme. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä lasten henkilöllisyys tule tutkimuksen missään vaiheessa esiin. Emme myöskään mainitse päiväkodin nimeä opinnäytetyössämme. Havainnoinnista saatujen tietojen pohjalta voidaan kehittää päiväkotien toimintaa.

Kysymme lupaa saada havainnoida lapsia ja käyttää havaintojamme opinnäytetyössämme. Palautathan allekirjoitetun paperin takaisin viimeistään 17.5.2016.

Lastani_____ saa / ei saa havainnoida (ympyröi vastaus)

Vanhemman allekirjoitus

Kiitos ja aurinkoista kesän odotusta!

Ystävällisin terveisin

Jemiina Finni

Maija Selin

LIITE 5

Havainnointilupahakemus työntekijöille.

Hei päiväkodin työntekijät

11.5.2016

Opiskelemme Vaasan ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi saaden samalla lastentarhanopettajan pätevyyden. Teemme opinnäytetyötä lasten osallisuuden toteutumisesta ja vertaamme sitä tavallisen päiväkotiryhmän ja Montessori-pedagogiikkaa harjoittavan päiväkotiryhmän välillä.

Havainnoimme kahdessa eri kaupungissa Kauhavalla ja Tampereella. Kauhavalla havainnoimme lasten osallisuutta tavallisessa päiväkotiryhmässä ja Tampereella havainnoimme lasten osallisuutta päiväkodin Montessori-ryhmässä. Toinen meistä havainnoi Kauhavalla ja toinen Tampereella suunnittelemamme havainnointilomakkeen pohjalta.

Havainnoinnit ryhmässä tapahtuvat toukokuun aikana ja ovat osa opinnäytetyötämme. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä työntekijöiden henkilöllisyys tule tutkimuksen missään vaiheessa esiin. Emme myöskään mainitse päiväkodin nimeä opinnäytetyössämme. Havainnoinnista saatujen tietojen pohjalta voidaan kehittää päiväkotien toimintaa.

Kysymme lupaa saada havainnoida työntekijöiden toimintaa ja käyttää havaintojamme opinnäytetyössämme. Palautathan allekirjoitetun paperin takaisin viimeistään 17.5.2016.

Minua_____saa / ei saa havainnoida (ympyröi vastaus)

Allekirjoitus

Kiitos ja aurinkoista kesän odotusta!

Ystävällisin terveisin

Jemiina Finni

Maija Selin